تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم

على صعيد التوجيه الدراسي والمهني

(الدراسة والمهنة)

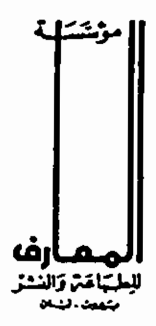
الدكتور
جليل وديع شكّور

مؤسسة المعارف
بيروت - لبنان

تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم

على صعيد التوجيه الدراسي والمهني

بحث ميداني



دار

يطلب من مكتبة المعارف ص. ب 1761 / 11 بيروت ــ لبنان

تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم

على صعيد التوجيه الدراسي والمهني

بحث ميداني

الدكتور

جليل وديع شكور

الناشر

مؤسسة المعارف للطباعة والنشر

بيروت - لبنان

الطبعة الأولى
1418 هـ ـ 1997 م
بيروت ـ لبنان

المقدمة

من المتفق عليه أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يتأثر ويؤثر اجتماعياً. يتأثر بأهله، بمجتمعه، بتاريخه وبكل ما يحيط به من إنس وجماد ليؤثر بالتالي في بناء شخصية أبنائه، ومن ثم في حياتهم، فيرسم لهم الأطر ويشرع لهم الدساتير. لذلك يعيش المرء حاضره انعكاساً لبعض ماضيه، ينظر إلى مستقبله انطلاقاً من حياة معيشة مليئة بما يفرح وبما يحزن، بما ينشّط وبما يخمل. فخيال هذا يمتثل ويتماهى، يقلّد ويحاكي، يثور ويعاكس، يجد الحلول لمعاناته وفق أوليات، ميكانزمات، دفاعية تملي عليه سلوكه فتراه أمام دونية تحفّزه وتدفعه إلى تحقيق ذاته وأمام مشكلة تحبطه وتقوّض عزائمه.

من خلال هذه الرؤى نستطيع القول إن الإنسان يخضع لعوامل عديدة: منها البيولوجية والنفسية، الطبيعية والاجتماعية، إذن هو نتاج قد تخمرت فيه هذه العوامل وتفاعلت، لتولّد شخصية مميزة وكائناً فريداً لا شبيهاً له ولا مثيلاً حتى ضمن العائلة الواحدة، أو بين الإخوة التوائم. لذا نرى الإنسان العبقري، الموهوب والخلاق وكذلك الإنسان المعتوه، المعدوم والفاشل، وما بين الاثنين من أصناف البشر والرتب.

ما يهمنا في هذا الصدد التساؤل عما إذا كان الإنسان قد خلق لمصير محتّم حدده تكوينه البيولوجي ولا أثر لما عدا ذلك على تنميطه وتطبيعه؟ لماذا هذا التفاوت بين البشر؟ من وراء المهندس والطبيب؟ وراء المدرس والمهني؟ وراء العامل والمزارع؟ من وراء التلميذ المشغوف بمتابعة التحصيل وإكمال الدراسة إلى نهايتها وذاك التلميذ الذي لا تهمه المدرسة في شيء فهو يتحين الفرصة لتركها والتخلص من تبعاتها.؟

كلها أسئلة تستحق منا أن نقف عندها وأن نعالجها في العمق. وبكوننا نشتغل في حقل التربية ونتعامل مع تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين أصبحوا على وشك مرحلة تلزمهم نوعاً ما تقرير مستقبلهم، إن على الصعيد المدرسي أو على الصعيد المهني، كان لزاماً علينا ومن صلب مسؤولياتنا أن نتحاور معهم، ونطّلع على ما في نفوسهم من تطلعات وآمال، ونسألهم عما ينوون فعله بعد انتهائهم من هذه المرحلة الدراسية، غير أن دهشتنا كانت تزداد شيئاً فشيئاً عندما كنا نسمع أن زيداً من الناس ينوي إنهاء دراسته لأنه حصل على عمل

مأجور يؤمّن مستقبله وأن عمرو يطمح إلى متابعة تحصيله ويهدف إلى التخصص في مجال معين، وأن فلاناً يريد إتمام دراسته الهادفة إلى وظيفة تكون مسعاه الأخير وهدفه الأساسي، وأن فلاناً لا يرى مانعاً من متابعة التحصيل إلى النهاية لأن هدفه في ذلك مهنة رفيعة تكسبه مركزاً منظوراً في المجتمع، وأن أحداً ينتظر بلوغه السن القانونية للدخول في السلك العسكري، أو السماح له في السفر خارجاً للكسب والعمل. وما يثير الدهشة والعجب أن مستقبل الكثيرين منهم غامض لا يدرون ماذا يفعلون. فمنهم يتركون للصدفة، أو لما هو حاصل، الفرصة في تحديد هذا المستقبل وتوضيح هذا الضياع.

أمام هذا نتساءل عن سبب هذا الحاصل، وإلى ماذا يعود هذا الاختيار، أو ذاك الطموح؟ وهل أن الواقع يؤثّر في طموح الإنسان وتوجيهه؟

لذلك كان هدفنا تسليط الضوء على العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان، والدافعة له في كل ما يختار، وفي كل ما يتوجه إليه، ويهدف له، وبالأخص إظهار ما للعائلة من أثر فاعل في حياة الولد وفي تقرير مستقبله، سلباً كان أم إيجاباً، وإبراز أهم العوامل المؤثرة في عملية التوجيه، على الصعيد الدراسي والمهني.

من هذا المنطلق كان اختيارنا للموضوع «تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء، على صعيد التوجيه الدراسي والمهني» لما لهذين التوجّهين من ترابط بحيث إن التوجيه الأول يحدد ويرسم أطر الثاني. فإن كان التوجّه الأول يقضي بإنهاء الدراسة كان الاحتمال كبيراً في أن يكون التوجه الثاني بسيطاً لا يتعدّى العمل الحر البسيط أو الوظيفة البسيطة، نتيجة لما تؤول إليه الشهادة المتوسطة، أما إذا كان التوجّه الدراسي طويلاً، هادفاً متخصصاً، تكون المهنة رفيعة المستوى ذات شأن اجتماعي ومركز مرموق. وقس على ذلك ما بين التوجّهين من شهادات ومهن تقابلها.

من خلال هذا التشابك سنوجز أهم العوامل الداخلة في بناء الشخصية، لتتفرّد بعد ذلك بدور العائلة الذي لا جدال حول أهميته في حياة الفرد من قبل أن يرى النور إلى يوم وفاته. وسنركّز في بحثنا تحديداً على دور الأهل في إثارة الطموح لدى الأبناء وتحديد نوعيته ومستواه. كما أننا سنعالج موضوع الطموح قدر المستطاع، كونه بحثاً قليل المراجع، إن لم نقل نادرها، سواء في اللغة العربية أم في اللغة الفرنسية. إنما أملنا كبير بأننا سنوفيه حقه من خلال بحثنا الميداني الذي نعلّق عليه الآمال في المساعدة على كشف جوانبه.

سنتعرّف من خلال هذا البحث على ظاهرات الطموح ودوافعه، وسنحاول التفريق

بين ما يطمح إليه الإنسان، وبين ما هو حاصل عليه أو ما يستطيع تحقيقه في الواقع. فكل الناس تطمح وتخطّط وتضع نصب عينيها الآمال الكبيرة ثم تسعى لتحقيقها. لكن القليلين منهم يصلون إلى ما يبتغون، أما الآخرون فمنهم من يصطدم بعائق مردّه إمكانياته المادية أو عدم كفايته العقلية، أو لأسباب اجتماعية طارئة. كما أننا سنشير إلى أن الطموح معيار نسبي، وليس مطلقاً، فهو يخضع لعنصر الوقت ونوع البيئة، فكم من إنسان يفرح بمهنة حصل عليها، يتباهى بها أمام أبناء بيئته. بينما نرى هذه المهنة بالذات رمز فشل وتقصير في بيئة أخرى. بقول آخر إن مستوى الطموح يرتقي ويتسامى، ويختلف ويتنوع باختلاف الأفراد والبيئات، باختلاف المكان والزمان. كما أننا لن ننسى أن نُظهر أهمية الطموح في حياة الإنسان، في نشاطه وفي مواجهته لأمور الدنيا ومصاعبها. إضافة إلى ذلك لن نهمل العوامل التي تؤثّر في طموح الإنسان، في تحفيزه أو إحباطه، وهي عوامل عديدة ومتنوعة منها الفردية والعائلية، المدرسية والاجتماعية، كذلك الجغرافية والاقتصادية وحتى السياسية.

ولا بد لنا من توضيح وتحديد بعض المفاهيم التي على أساسها سننهج: كتصنيف للمهن، وتصنيف للأجور، وإظهار نوع الإسكان إن كان مزدحماً، معيقاً أم عادياً مساعداً لعمليات النمو والتفتّح، أم محبطاً ومربكاً لتلك العمليات وتحفّزها.

من أجل ذلك يتوجب علينا طرح المشكلة لنستطيع حصر الفرضية الأساسية التي تتمحور حول تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء، والتي ارتأينا فيها أن التمايز بين طموحات الأفراد مردّه بنسبة كبيرة إلى اختلاف إثارتهم منذ الصغر والصادرة عن ذويهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة خلال حياتهم المعيشة، ثم سعينا جاهدين لتوضيح هذه الفرضية العامة بفرضيات ثانوية تكون بمثابة دافع للآباء في تنويع إثارتهم، أو في تحديد مسارها، تبعاً لمدى صحة هذه الفرضيات وإثباتها وتكون أيضاً بمثابة تعليل لهذا التأثير الذي دفع بالأبناء بهذا الاتجاه دون ذاك، نحو هذا المجال وليس نحو عكسه.

حيال هذا الواقع ستتشعّب فرضياتنا الثانوية لتبحث في الأسباب الموجدة لهذا النوع من التأثير والكامنة في عامل الجنس الذي يخضع له الأبناء ذكوراً كانوا أم إناثاً لأننا ما زلنا في بيئتنا خاضعين لمرض التمييز والتفرقة بين الذكر والأنثى.

إضافة إلى ذلك سيكون المسكن من ضمن هذه الأسباب لأنه يلعب دوراً مهماً في حياة الأسرة، إن كان ملكاً أم إيجاراً، إن كان يحوي أثاثاً جيداً أم متواضعاً، إن كان يضم عدداً من الغرف يلائم عدد أفراد الأسرة أو يكون بمثابة المعيق والمزدحم.

كما أن فرضياتنا ستطال من جهة، المستوى الاقتصادي للعائلة والدخل الشهري للفرد كسبب أساسي في تنويع إثارة الأهل وتأثيرهم.

كما أنها ستطال أيضاً، من جهة أخرى، المستوى الثقافي للأب وللأم، نوع المهنة التي يتعاطاها الأب وموقعه فيها، الأم إذا كانت تعمل أم لا.

جميع هذه الأطر بنظرنا أسباب لها كبير الأثر في دفع الأهل لتحديد إثارتهم لأبنائهم وحتى في تنويعها. ولن ننسى ما للواقع من أثر على صد الطموح وإحباطه وبالتالي إلى دفع الطالب إلى عدم التوافق بين ما يؤول إليه هذا الواقع وبين ما يرنو إليه الإنسان في طموحه.

وصولاً إلى ما نبتغي إظهاره وتبيينه، عمدنا إلى اختيار عينتنا من قضاء عكار. فهي تمثل كافة مناطقه، الجبلية والساحلية، البعيدة والقريبة من مركز القضاء الريفية والحضرية. هذه العينة عائدة:

في قسم منها لتلاميذ المتوسط الرابع كونهم على وشك الانتهاء من المرحلة المتوسطة التي تسبق نوع التوجه ونوع الاختيار، وعلى أهبة التحديد الأولي لما سيكون عليه في المستقبل القريب أو البعيد، وللخط الذي سينهجه ويرسم بواسطته نوع هذا التوجّه أو هذا الاختيار.

وفي القسم الآخر منها عائدة لتلاميذ الثانوي الأول كونهم اختاروا وحدّدوا مسار حياتهم الطالبية، لنبيّن مدى التوافق الموجود بين الموضوع الذي كانوا يطمحون إليه وبين دخولهم إلى الثانوية لنصل في النهاية إلى ضرورة إيجاد جهاز يتخصص بعمليات التوجيه الدراسي والمهني إضافة إلى ضرورة عمليات الإرشاد المدرسي الذي يعالج قدرات الفرد وميوله آخذاً بعين الاهتمام واقعه العائلي والاجتماعي.

بعد هذا، وبواسطة استمارة، جمعنا ما نحن بحاجة إليه لدراستنا والتي على أساسها سنقرّر صحة فرضياتنا، أو مدى الصواب فيها لنعلن فيما بعد وجهات نظرنا في هذه النتائج وموقفنا منها سواء أكان ذلك على صعيد العائلة وما هو مطلوب منها حيال أطفالها، من تفهم وإعداد وتوجيه، أم على صعيد المدرسة وما يفرض عليها من ممارسات وواجبات، والقيام بأعباء جسام تتضمّن الكشف عن استعدادات التلاميذ وتهذيب ميولهم ورعايتها لتنضج بأمان وسلام، مهتمة بفرادتها، فارضة احترامها. ونعلن أيضاً وجهات نظرنا المتعلقة بالمؤسسة الاجتماعية الكبرى التي هي الدولة كونها السلطة الأولى القادرة على حل

المشاكل بالطريقة التي تقترحها وتشرّع المراسيم التنظيمية التي تؤمّن تطبيقها، والوصول إلى ما هي عازمة عليه ضمن إطار التخطيط العام وبالشكل الشامل والفعال، معتقدين اعتقاد الواثق من أن «أطفال اليوم هم شباب الغد ورجال المستقبل وكل جهد أو مال ينفق في سبيلهم يرتد على أممهم أضعافاً مضاعفة حين يشبون رجالاً وهم بذلك أمل كل شعب في غده وعدة كل دولة لمستقبلها. والشعب الذي تعلو وجوه أطفاله البسمات هو الشعب الذي ينتظره المستقبل المشرق الباسم والمجتمع الذي يترك طفلاً قد علت وجهه مسحة الحزن هو المجتمع الذي سيجني ثمار تردّي هذا الطفل في مهاوي البؤس حينما يشب موتوراً، ويصبح قادراً على ارتكاب المآثم والشرور»[1] (أحمد سيد أحمد).

حقيقة أخرى يجب أن ننوّه بها وهي أننا نشتغل ضمن الحقل الإنساني أي أننا لسنا نعمل ضمن مختبر للعلوم الفيزيائية، وهذا يعني أننا لن نحصل على معادلات ثابتة، أو تنبؤات علمية محضة، فعملنا وإن افترضنا فيه وخططنا له وتنبأنا بنتائجه، يبقى بكامله ضمن الواقع المتغير والاحتمالات المتبدّلة وفق متغيرات فردية واجتماعية سبق وأشرنا إليها، لكننا لن نؤكد فرضية أو نعلن رأياً فيه نوع من التعميم إلا إذا تمحورت حوله نسبة مرتفعة وأكثرية لا بأس بها تعطيه صفة علمية يحسن الالتزام بها بعد أن نؤكدها بالطرق الإحصائية الملائمة.

إذن وعلى ضوء ما تقدم كان تقسيمنا للموضوع يتوزع في فصول ثمانية بين أقسام ثلاثة:

في القسم الأول نعتمد دراسة نظرية تطلعنا على مختلف جوانب الموضوع بشكل وصفي شامل وعام.

وفي القسم الثاني سنعتمد البحث الميداني الذي يؤمن دراسة عملانية ضمن منهجية علمية، والذي يكون الأساس والمصدر لكل تفسير لاحق.

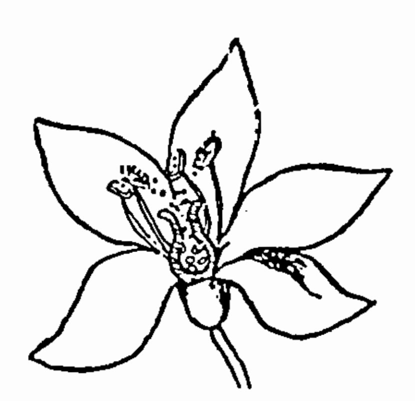
أما في القسم الثالث فنلجأ إلى تحليل المعطيات الناتجة عن فرز المعلومات، ونحكم بواسطتها على صحة ما افترضناه متوخين بذلك، وفي نهاية البحث، أن نلحظ بعض المقترحات التي نراها تشكل وسيلة نحافظ بها على طموح الأبناء، ولتهذيب هذا الطموح في مواجهة الواقع الذي يعيش ضمنه.

ضمن هذا السياق نأمل أن نفي الموضوع حقه رغم الصعوبات الكثيرة التي اعترضتنا،

---

(١) ماريون فايجر، جون أندرسون: كتاب الشعب ١٠١، القاهرة، دار الشعب بمصر، ١٩٦٠، ص ٥.

وبخاصة الأمنية منها، إضافة إلى الصعوبات أثناء تطبيقنا الميداني، عندما كنا نبحث في قرى نائية شمل مدارسها إضراب المعلمين المتعاقدين أكثر من شهرين، مما اضطرّنا للذهاب إليها مرات عدة. هذا كله لا يقاس إذا قابلناه مع قلة المراجع العائدة لهذا الموضوع. لهذا السبب كنا مجبرين للرجوع إلى الأبحاث والمراجع القديمة التي تعرجت بشكل من الأشكال إلى أحد جوانب الموضوع حتى إن بعضها يعود إلى تاريخ ١٩٥٥ و ١٩٥٦ لنتمكن من الإلمام بأكبر قدر من المعلومات الهادفة لتوضيح معالم هذا البحث. وتجدر الإشارة هنا إلى أن ترجمة المراجع الأجنبية الموجودة ضمن هذه الأطروحة هي ترجمة ذاتية خاصة بنا.



القســـم الأول

البحث النظري

الفصل الأول
الطموح: تعريفه تطوره وأهميته

١ ـ ١ تعريف وتحديد:

١ ـ ١ ـ ١ ـ ظهور كلمة الطموح واستعمالها لأول مرة:

الطموح لفظة مستحدثة ظهرت لأول مرة عام ١٩٣١ على يد الباحثة «ت. دامبو»[١] (T. DEMBO) تحت تعبير «مستوى الطموح الذي أرادت من خلاله دراسة الأهداف التي يضعها المرء أمامه عند القيام بعمل ما». فالسلوك الهادف للإنسان «يرتكز بنظرها على مستوى النجاح الذي يتمنى الوصول إليه». فهذا «المستوى من النجاح» أسمته «مستوى الطموح». منذ هذا التاريخ أبصرت الكلمة النور فبدأت «تظهر في الصحف ولكن استعمالها كان نادراً حتى عام ١٩٦٨»[٢]، حيث استحوذت على اهتمام علماء النفس الحديثين وبدأ ترديد الكلمة يتكرر في مقالاتهم وأبحاثهم.

لكن بالرجوع إلى «موسوعة علم النفس»[٣] نرى أن هذه اللفظة، مستوى الطموح، «اصطلاح أدخله كورت ليفين Lewin... وهو بمثابة معيار أو مقياس يتسنى للمرء، بالاستناد إليه، أن يشعر بنجاحه أو فشله، أو أن يقدر هذا النجاح أو الفشل».

حيال هذا التناقض كان لا بد من الرجوع إلى معجم آخر في علم النفس حيث تبين لنا أن استعمال هذا المصطلح «يعود إلى «هوب» Hoppe، من خلال بحثه الذي أجراه عام ١٩٣٠ بإشراف كورت ليفين»[٤] مما يعني أن سبق الاستعمال يعود إلى هوب بمساعدة ليفن وليس إلى دامبو.

١ ـ ١ ـ ٢ ـ تعريف الطموح:

إن أول استطلاع قمنا به هو الوقوف على ما جاء في بعض المعاجم والموسوعات عن معاني الطموح ومفاهيمه:

فالمعجم الفرنسي «لاروس» (Larousse) [٥] عرّفه «بالاندفاع نحو مثال نحو ميل أو رغبة». بينما معجم «لالاند» الفلسفي Lalande [٦] والمعجم الفلسفي لجميل صليبا[٧] لم يعطيا أية إشارة أو تعريف عائد للطموح.

أما الموسوعة العالمية Encyclopedia Universalis [٨] في ملحق لها تعرّف الطموح «بالهدف الآني الذي على أساسه يقيّم الفرد تنافسه مع الآخرين».

فحيال التعريف الأول نرى حاجة إلى الإضافة عليه وتبديله بحيث يصبح الطموح متمثلاً بالاندفاع المتغذي والمتنامي بميل أو رغبة نحو مثال أو هدف، لأنه من غير الممكن أن نندفع بحرية نحو رغبة بل بالعكس الرغبة هي المحرك لكل اندفاع أو لكل تصور نبتغيه.

أما بالنسبة لتعريف الموسوعة العالمية فإننا نوافقها فيما يخص اشتمال الطموح على الروح التنافسية التي تدفع الفرد لتحقيق الهدف، إنما لا نوافقها في استعمال الهدف الآني لأن الهدف الآني لا يعطي التوافق المؤكد مع الهدف البعيد المطموح به. فكثيراً ما يخالف الهدف الآني مرامي الطموح أو الهدف الأخير الذي يصبو إليه الفرد، وبالتالي فإن استعمال الهدف الآني يلغي معنى الطموح لأن الطموح برأينا يتضمن معنى المستقبل البعيد عن كل تمحور في الآن أو في الحاضر.

ولنفي الموضوع حقه يتوجب علينا أن نعرض جميع التعاريف والمفاهيم التي حصلنا عليها والعائدة لبعض علماء النفس الباحثين في هذا المجال:

١ ـ ١ ـ ٢ ـ ١ ـ مفهوم «فرانسين روباي» [٩] (F. Robaye):

تقول روباي: «إن أول تعريف للطموح وصلنا من هوب Hoppe الذي كتب يقول: إن مستوى الطموح يتعلق بالأهداف، بالتوقعات، بادعاءات إنسان يهتم بإنجاز عمل يعطى له في المستقبل». ثم أردفت تقول: إن هذا التعريف قد أهمله الباحثون لشموليته وعموميته ولظهور تعريف فرانك Franc عام ١٩٣٥ حيث قال: «إن مستوى الطموح هو المستوى الذي يتمنى المرء بوضوح أن يصل إليه عندما نضعه أمام عمل قد أتمه سابقاً مع كونه قادراً لاكتسابه وتعلمه»[١٠]

ونتعرف على مستوى الطموح لفرد ما، تقول روباي[11]: «بالوصول إلى الأهداف الصعبة التي يضعها أمامه» بما «يحصل عليه الفرد من قيمة إزاء هذه الأهداف»، «بالتفوق الذي يحققه عند وجوده في وضعية تنافسية». ثم تابعت رأيها موضحة ما رمت إليه: «فبالأهداف الصعبة» تعني بأن صاحب المستوى الرفيع للطموح هو الذي يختار الأعمال والوضعيات الاجتماعية، التي تفرض جهداً أكثر، والتي تضعه أمام عوائق باستطاعته تخطّيها. أما «القيمة» التي هدفت إليها فهي التي تميز صاحب المستوى الرفيع للطموح بالرغبة في تحقيق تقدم اجتماعي واقتصادي، وبسلوك يبعده عن وضعية تقل أهمية عما وصل إليه. وبالنسبة «للتفوق» فنعتقد بأن من يملك مستوى رفيعاً للطموح يتمنى تحقيق أفضل الانتصارات في محيطه، وأفضل مما يحققه منافسوه (مرجع نفسه ص ١٨٦).

فمن خلال هذا التعريف نرى «روباي» تأخذ في الاعتبار معطيات الطموح على صعيد المنفعة الفردية التي تستحوذ إحراز القيمة والتفوق وتخطّي الأهداف الصعبة، بدون أن تتطرّق إلى معطياته على الصعيد الاجتماعي، فهي تصبغ الطموح بنزعة أنوية فيها تنشيط وترغيب عمادهما التنافس في تخطّي العوائق، وفي ذلك تأثير إيجابي في سلوك الإنسان وتحريكه لتحسين وضعه الاجتماعي.

١ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ مفهوم «فرانسواز غارين» (F. Guerin):

بعد روباي جاءت غارين لتعرّف مستوى الطموح بأنه «الدرجة التي يتمناها الفرد أو يحب الوصول إليها. هذا المستوى يتأثر بعوامل ذاتية، لما يتأمله الإنسان، لما يرغب به، ولما يتمناه وينذر نفسه له»[12]. إن هذا التعريف على اختصاره نعتبره شاملاً شمول رغبات المرء وأمانيه، لكننا نعترض عليه من جهة ثانية لكونها أرجعت تأثّره فقط للعوامل الذاتية، بينما نعتقد كل الاعتقاد بأن مستوى الطموح يتأثر، بشكل فاعل، بعوامل خارجية وعوامل تفاعلية ستتحدث عنها لاحقاً.

١ ـ ١ ـ ٢ ـ ٣ ـ مفهوم «كلود ليفي لوبوايه» (Claude Levy-Leboyer)[13]:

لقد أورد لوبوايه معاني مختلفة للطموح فهو «مجرد إرادة للنجاح» كما أنه يوازي «الحاجة لتخطي العوائق... هو أن تلزم نفسك بالعمل السريع وقدر المستطاع مع أية صعوبة تطرح» وهو أيضاً الحاجة «لأن تكون قادراً على فرض الاحترام، أن تفتش عن الامتيازات، على النفوذ الاجتماعي، على العزة وعلى الأعمال الرفيعة». إن الطموح برأيه «هو الإرادة في ترك وضعية اجتماعية بغية الارتقاء والوصول إلى وضعية أخرى مرغوب فيها

أكثر حيث النفوذ والثقة والقدرة» (نفس المرجع ص ١٠٧)، «هو قبل كل شيء عامل اجتماعي يعبر عنه بالمنافسة في علاقاتنا مع الآخرين، يفرض متابعة الاكتفاء الاجتماعي، ويظهر وكأنه وظيفة أو عمل جماعي غير قابل للمناقشة وتحت لوائه ينضوي الفرد». (مرجع نفسه ص ٤٠).

لقد اشتمل هذا التعريف على فكرتين: غاية الأولى منفعة فردية، تتجلى بالمطامع المتمثلة بالنجاح والقدرة وفرض الاحترام والنفوذ وكسب الامتيازات وامتهان الأعمال الرفيعة. وغاية الثانية منفعة اجتماعية، تتجلى بالمنافسة وبعملية الاكتفاء الاجتماعي. وما يثير اعتراضنا هو اعتبار الطموح مجرّد إرادة للنجاح. لأن الإرادة مهما تكن قوية أم ضعيفة لا توصل إلى النجاح إذا لم يكن المرء يطمح بالنجاح. فالطموح هو الذي يغذي الإرادة ويقويها وبالتالي فإن ديمومتها على صلة وعلاقة بالطموح فكيف إذن نعرف الطموح بما هو خاضع للطموح؟ وإبانة للحقيقة نشير إلى أن «لوبوايه» اعتمد مفاهيم «فرانسين روباي» السابقة المتمثلة بالأهداف الصعبة والقيمة والتفوق الناتج عن وضعية تنافسية، إنما أضاف «لوبوايه» المفهوم الاجتماعي إذ جعل من الطموح وظيفة جماعية تفرض على الفرد أن يسير بهديها.

١ ـ ١ ـ ٢ ـ ٤ ـ مفهوم «بول هنري شمبار دولوي» P.H. Chombart de Lauwe :

الطموح في مفهوم «شمبار دولوي»: «يطابق أو يوافق الرغبات الموجهة نحو غاية، نحو هدف، نحو موضوع»[١٤]. «فهو يضم مجموعة من الاحتمالات، من الرغبة القريبة التحقيق حتى الرغبة البعيدة المنال، بإمكانها أن تكون أنوية أو غيرية، شخصية أو جماعية» (المرجع نفسه ص ٥٦) ولقد استطاع «دولوي» أن يميز بين «مستوى الطموح» niveau d'aspiration أي ما يتمناه المرء وبين «مستوى التوقع» niveau d'attente أي ما يتوقعه المرء في الحصول عليه وأيضاً بين «مستوى التحقيق» niveau de realisation أي ما يحققه المرء في الواقع[١٥]، ويشير أيضاً إلى أن «مجمل الاستبيانات التي استعملها دلت وبشكل أكيد كيف أن الطموح يتوجد بعلاقة الفرد مع تفاصيل الحياة اليومية ومجريات التفكير التي يشكلها كل محيط»[١٦].

بالنسبة إلى ما سبق من التعاريف فإننا نعتبر تعريف «دولوي» من أفضلها لأنه شامل واف، سواء على الصعيد الفردي أم على صعيد الجماعة. فهو يتدرج ويسمو. كما أن «دولوي» جعل له معنى يختلف عن معنى التحقيق ومعنى التوقع. والشيء المميز في هذا

التعريف هو أن دولوي تطرق بعكس سابقيه إلى ماهية الطموح إذ جعله يوازي الرغبة في تحريك الفرد باتجاه الهدف، بينما الآخرون عرّفوا الطموح من خلال معطياته ونتائجه ومن خلال ما يوصلنا إليه لذلك كان استعمالهم لكلمة المستوى علّهم بذلك، عن قصد أو غير قصد، يتبرأون من تعريف الطموح بحد ذاته وبالتالي فحكمنا على هذه التعاريف هو أنها قاصرة لا تفي بالمطلوب.

ومن علماء النفس الذين توصلوا إلى مثل هذا التعريف المحدد للطموح والمتمثّل بالرغبة نجد «نوربار سيلامي» Norbert Sillamy يوضّح الطموح بتعريف مختصر يحوي شمولية في المعنى ودقة في التعبير. فالطموح برأيه «الرغبة القوية التي تدفع الإنسان نحو هدف نحو مثال»[١٧].

١ ـ ١ ـ ٢ ـ ٥ ـ مفهوم احمد عزت راجح:

المقصود بمستوى الطموح في رأيه هو «المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه أو يشعر أنه قادر على بلوغه، أو هو يسعى لتحقيق أهدافه في الحياة وإنجاز أعماله اليومية»[١٨]. بهذا التعبير انضم «راجح» إلى «دولوي» و «سيلامي»، وحقق بذلك المفهوم الخاص بمستوى الطموح الذي يكتسب معانيه من خلال تحقيقه لأهدافه اليومية.

نستخلص مما تقدم أن الطموح في البداية لم يحظ بالتعريف المتعمّق بماهيته إنما كان يشار إليه من خلال نتائجه وأهدافه، من خلال القدرة والنجاح والوصول إلى الأهداف، ولذلك كان التعريف ناقصاً مبتوراً ولكن الفترة الأخيرة وعلى يد «شمبار دولوي» اتضح مفهوم الطموح وبرز مضمونه كرغبة تحرك الفرد باتجاه الهدف.

والطموح حسب مجمل التعاريف السابقة نوجزه بأنه الرغبة التي تدفع المرء عن طريق التنافس، إلى تخطي العوائق باتجاه هدف يتمثل بمركز رفيع يعطي صاحبه النفوذ والقيمة، بهدف يمكن أن يكون أنوياً كما بإمكانه أن يكون غيرياً.

في مقابل هذه المفاهيم والتعاريف المتقاربة والمتشابهة وقبل أن نتعمق في ما توحي إليه هذه الكلمة من معانٍ وأشكال وأنواع أو لما تتأثر بدوافع، وقبل أن نظهر أهميتها في حياة الفرد والأمة يتوجب علينا أن نعرفها كما تتضح في مفهومنا لها:

فالطموح إذن نعتبره رغبة أو شعوراً يتحكم في سلوك الفرد، سلوكه الواعي وسلوكه اللاواعي، ويرسم أطر حياته وكيفيتها محدداً أنماطها وشخصية صاحبها. إنه رغبة تحرك

الفرد عن سابق تصور وتصميم بقصد تحقيق ما ترمي إليه وتبتغي، مرحلياً ونسبياً[١٩]، تأمين الرضى والإشباع الذاتيين، كما أننا بمستوى هذه الرغبة ودرجة النجاح فيها نميز الفرد عن الآخر وبالتالي المجتمع عن باقي المجتمعات.

١ ـ ١ ـ ٣ ـ درجة الطموح وعلاقته بالواقع:

الطموح كما اعتبرناه، يميز الفرد عن الآخر وحقيقة التميز مردّها إلى درجة هذا الطموح أو مستواه. لذا نرى الناس تختلف، من الإنسان صاحب المستوى الرفيع للطموح، إلى الإنسان الخائر والمحبط الذي يمتلك درجة دنيا من الطموح، يتشبث في مواقعه ويرضى بها. نرى الإنسان الذي يطمح إلى الأعلى دون أن يكون له حيلة للوصول إلى ما يصبو إليه، فيتحول مستوى طموحه إلى سراب ووهم. ونرى أيضاً الإنسان الذي يرنو إلى الأفضل فيسعى جاهداً فيصل إلى مستوى أدنى لما رنا إليه لأنه اصطدم بعوائق وعراقيل حالت دون ذلك، وأعاقت الوصول إلى المبتغى وإلى المستوى المطموح به.

أمام هذا الواقع تشير «فرانسين روباي»[٢٠] إلى وجود المستوى السوي للطموح أو المستوى الطبيعي السليم بحيث إن «الإنسان لا يقدم على أعمال لا تتكيف مع الواقع والحقيقة وإلى المستوى المريض بحيث إن المرء لا يثار إلا بحاجة التعويض عن نقص».

ونضيف إلى حاجة التعويض هذه كل طموح أو رغبة يعرف صاحبها سلفاً أنه يستحيل عليه تحقيقها، كمن يطمح في أن يكون كالرجل الأسطوري سوبرمان أو هرقل، كمن يطمح في أن يطير كالرجل الأول أو يتمتع بقوة الرجل الثاني... وإلى جانب ذلك نعترف بأن المستوى يكون مريضاً أيضاً عندما يرغب الإنسان في أن ينتقل من مستوى رفيع إلى مستوى أدنى، أو إلى وضعية أقل شأناً مما كان فيها، مع الإشارة إلى أنه في هذه الحالة يبرز رغبته الجديدة بأعذار واهية ظاهرها منطقي مقبول ولكن إلى حين، أما فحواها فنعتبره أساس المشكلة ومصدر المرض، ودليلنا على ذلك أستاذ ترك التعليم وانتقل إلى مهنة البناء ليتعامل مع الخشب والباطون أو كسائق في شركة بحجة المزيد من الربح أو الأجر الكبير.

وهنا لا بد من الإشارة إلى التميز الذي أبرزه «شمبار دولوي»[٢١] بين درجة الحاجة التي تحمل معنى الضرورة أي لا يستطيع الإنسان أن يستغني عنها، وإشباعها فريضة وواجب، وبين درجة الحاجة التي تحمل معنى الطموح حيث بإشباعها يحقق المرء تقدماً في حياته ويصل إلى مستوى أرفع مما هو فيه، إلا أن هذا الطموح الآخير مع مرور الوقت

لا بد له إلا أن يصل ليحمل معنى الضرورة وبالتالي على المرء أن يتخطاه إلى درجة أعلى يطمح بها وهكذا على التوالي.

فدرجة الطموح ومستواه يقاس إذن بمدى علاقته أو تكيفه مع الواقع، بمقدار ما يتحقق منه، بسلامته وخلوّه من انفعالات أو ردّات فعل عصابية، بتلبيته لحاجة ضرورية أم بتحسين للوضع ويدفع للمستقبل.

بعد هذا يجدر بنا أن نتساءل هل يستطيع الإنسان أن يحقق طموحه ويصل إلى ما يرغب به أم هناك واقع يعترض البعض أو يكون المعين الأكبر عند البعض الآخر؟ وبتعبير آخر إلى أي مدى وفي أية ظروف يكون هذا الطموح قابلاً للتحقيق؟

١ ـ ١ ـ ٤ ـ العلاقة بين مستوى الطموح والواقع:

إن حقيقة الطموح تكمن في حرية الاختيار وفق رغبات المرء وميوله لكن واقع الحال يدفع الفرد، أمام بعض الشروط المادية والاجتماعية، ألا يختار ما يجب أو يروق له إنما يكون مجبراً لاتخاذ ما هو متوفر أو موجود. والإنسان برأي «م. كابول»[٢٢] M. Capul يكون إيجابياً في حياته محققاً اكتفاءه حين يمتهن ما هو راغب فيه. أما عدم الانسجام في المهنة فيفسر بالبعد عن الموضوع الأساسي للطموح والاحتكام إلى الوهم في احتمالات حاضرة لجوانب خاصة في المهنة كالرغبة الموجودة عند العديد من الأطفال للعمل كصانع في مرآب لتصليح السيارات لأنهم سينعمون بقيادتها ويبرعون. وعلى العموم، يضيف م. كابول[٢٣]، نرى أن حالات النشاز والتنافر بين الإنسان والعمل الذي يمتهنه توازي ضعفي حالات الانسجام والتوافق، وأن نسبة مرتفعة بين الشباب تساوي ٣٦٪ لا يملكون أية فكرة عما يحبون أن يفعلوه في المستقبل، كما أن حالات التنافر هذه تزيد نسبتها عند النساء عن نسبة الرجال.

والشاب اليوم يعاني صراعاً في اختيار مهنة المستقبل بين «ما يريد وما يستطيع، بين ما يحب لنفسه أن يكون وما تؤهله له قدرته بالفعل»[٢٤]. باختصار إن وضع الأهداف المرغوب فيها واختيار الوسائل المناسبة لها هما اللذان يحددان إمكانية التحقيق أو استحالتها، وهما اللذان يمكنان المرء من اجتياز العقبات بنجاح وبهذا يرتقي ويتقدم اجتماعياً.

إضافة إلى وضع الأهداف قد يصطدم المرء بواقع ويندفع في طريق ليس له أي رأي فيه فيجبر على تنفيذه. وهذا الإجبار يكون مرده إلى ميول الأهل أحياناً وأحياناً أخرى إلى

عدم معرفة الذات ومعرفة الطريق الذي يمكن أن تسلكه. فأكبر خطأ، تقول «هارتا أورغلر»[٢٥] Herta Orgler، يرتكبه الأهل هو في إجبار الابن على القيام بمهنة لا يكنّ لها أي ميل أو أي سلوك من هذا القبيل، مما يؤدي حتماً إلى الفشل العام. ولقد ذكرت «أورغلر» ما أكدته الدكتورة «ألكسندرا أدلر»، ابنة «ألفرد أدلر»، من أن بعض الحوادث التي تصيب العمال ليست بالصدفة، إنما تخضع لموقف الشخص إزاء مهنته ولها دلالة في أسلوب حياته. نستدل من ذلك أن الإنسان لو روعيت ميوله وتهذبت وامتهن ما هو راغب فيه لادّخر لنفسه كسباً إضافياً، وتأمن للمجتمع إنتاج أكثر بمجهود أقل.

ولتأكيد خطأ الأهل نشير إلى ما ذكره «روكلين»[٢٦] M. Reuchlin على لسان «إنجافيل» H. Angeville من أن الأهل يميلون في أكثر الأحيان إلى تحقيق ما يطمحون إليه بواسطة أولادهم، الذين يحرمون في هذه الحالة، من حرية الاختيار والالتزام بما يختارون، فيتعارض عندئذ الطموح والواقع وفي أكثر الأحيان تكون الغلبة للواقع الذي لا يرحم مشاعر أو رغبات.

أما معرفة المرء بذاته وبقدراته فهي وثيقة الصلة بمستوى الطموح. فإن كانت المعرفة واضحة كاملة في ظل واقع متفهم ومساعد كان مستوى الطموح سهل المنال «فيزداد بالتالي اعتباره وتقديره لنفسه وبخاصة متى أفلح في الوصول إلى مستوى طموحه»[٢٧]. ويضيف الدكتور أحمد عزت راجح «إن فكرة المرء عن نفسه تكون غامضة أو ناقصة أو غير صحيحة. ومهما يكن من أمر فهي عامل بالغ الأثر في تعيين سلوكه... كما تسهم في رسم مستوى طموحه وهي التي تبين له ضروب السلوك التي هو جدير بها» (المرجع نفسه ص ١٢٦).

ولا بد من الإشارة إلى أن وجود الاختلاف بين مستوى الطموح ومستوى الاقتدار يؤثر في الفرد، ويخلق شخصية لها صفاتها ومعالم وجودها. فإن كان مستوى الاقتدار أقل شأناً من مستوى الطموح يقع المرء تحت رحمة واقعة، فينغّص عليه حياته، ويولّد فيه الشعور بالنقص والعجز مما يدفعه إلى استصغار ذاته وحتى كرهها. أما إذا كان مستوى الطموح أقل شأناً من مستوى الاقتدار كان واقع المرء أشد إيلاماً وأكثر حاجة إلى التفهم والتوجيه مما يدفع المرء، فيما بعد، إن افتقد إلى مثل هذا التوجيه، إلى الندم والتحسّر.

وهنا لا بد من التنويه، وبكثير من الأهمية، إلى ما أورده الدكتور راجح[٢٨] «من أن بعض الآباء يحفّزون أولادهم على أن يضعوا لأنفسهم مستويات طموح يعجزون عن بلوغها

ولا يقبلون منهم ما دون ذلك، ولا يشجعونهم إلا إذا بلغ نجاحهم القمة. وعاقبة هذا توتر نفسي، وقلق شديد موصول يصيب الطفل، وشعوره بالنقص وشعور بالذنب لأنه خيّب ظنّ والديه فيه». إذن على الأهل أن يعوا هذا ويتعرّفوا على حقيقة أمر أولادهم حرصاً على صحتهم النفسية وعلى نجاحهم في المستقبل وضماناً لشخصية معافاة وسوية.

تجدر الإشارة إلى أننا سنبحث في فصل لاحق موضوع الطموح والواقع بشكل ميداني لنرى مدى تأثير الواقع في طموح الأبناء وفي توجيههم وبخاصة على صعيد التوجيه الدراسي.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ أنواع الطموح وأشكاله:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ١ ـ أنواع الطموح:

يكفي أن نعتقد بأن سلوك المرء هو تعبير عن طموح، عن رغبة هادفة، لنقول بأن الطموح يحتل كل الميادين وبالتالي يتشعب في أنواعه، نذكرها فيما يلي:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ١ ـ ١ ـ الطموح الفردي:

وهو موضوع بحثنا الذي ستتوسع فيه قدر المستطاع.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ١ ـ ٢ ـ الطموح العائلي:

وهو الذي يتعلق بتطلعات العائلة ككل وما تصبو إليه. وإليه نضيف طموح الأحزاب والطبقات الاجتماعية حيث تتميز كل منها بنظرة مختلفة إلى نظام القيم، وتصطبغ، بمفهوم خاص عن الحاضر والمستقبل وبما يتعلق بهاتين الكلمتين من أفعال ومواقف.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ١ ـ ٣ ـ الطموح الوطني أو الاجتماعي:

وهو الذي يتعلق بحياة الجماعات والأوطان وبما تخطط وترسم لمواطنيها.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ١ ـ ٤ ـ الطموح العالمي أو الإنساني:

ومن الطموح أخيراً ما هو عالمي وموضوعه الإنسانية بشكل عام، كالطموح الذي تنادي به اليوم منظمة الأمم المتحدة لتحقيق مبادىء حقوق الإنسان المعترف بها دولياً، وأعني بها رعاية وإنشاد الحرية والعدالة والمساواة. أضف إلى ذلك وعلى سبيل المثال لا الحصر طموح منظمة التغذية العالمية وطموح جمعية رعاية الطفل وقس على ذلك طموحات المنظمات والنقابات والجمعيات العالمية.

ويجدر بنا أن نقول بأن الطموح الفردي بإمكانه أن يتعارض مع باقي الطموحات وتشكّل له عائقاً وحاجزاً للوصول إلى ما يهدف إليه الفرد ويسعى لتحقيقه، كما أنه يكون نتاج تفاعل هذا أو ذاك أو الجميع معاً، كأن يتعارض طموح الفرد مع طموحات العائلة التي تخطط لابنها، لأسباب معينة خاصة بها، عكس ما يرغب أو عكس قدراته وميوله وقس على ذلك تضارب طموح الفرد مع طموحات الدولة التي تخطط وتسعى إلى التكامل الاجتماعي الذي يهمل طموحات الفرد أحياناً ويعمل على توافق الفرد مع متطلبات الجماعة.

وباعتراف «شمبار دولوي»[٢٩]: «إن الطموحات المبنية على الرغبات الأكثر شخصية هي على علاقة بالوضعية الاجتماعية والدور الاجتماعي الذي يشعر به الفرد». ويضيف «بأن الطموحات الجماعية الكبرى تعاش بشكل فريد انطلاقاً من صفات الفرد، من شخصيته، من تاريخه ومن تطلعاته». إذن حسب رأيه، فإن الطموح يشكل نقطة الوصل بين ما هو فردي وبين ما هو اجتماعي، ومن هنا يستحيل علينا من جهة، دراسة الطموح من دون أن نأخذ في الاعتبار وضعية الفرد ضمن هذا التنظيم الاجتماعي الكبير بثقافته الخاصة، والتطور التاريخي الذي ينتمي إليه[٣٠]. ومن جهة أخرى، تواجهنا مشكلة جديرة بالاهتمام، وهي إلى أي حد يكون الفرد منسجماً مع حاجات المجتمع ومتكيفاً مع تركيباته الاجتماعية ونظامه الاقتصادي، وبمعنى آخر أن الطموح يلقى في بعض الأحيان معارضة المجتمع، ويواجه التباين مع بعض أشكال الرقابة الاجتماعية وضغوطاتها، وذلك تبعاً لمستوى الطموح ونوعيته من خلال المثال المنشود، وتعارضه مع تطبيق الأخلاقيات السائدة ونوعية ممارساته.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ أشكال الطموح:

أما فيما يتعلق بأشكال الطموح فنجد:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ١ ـ من حيث الغاية:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ الطموح الجمالي الفني:

وهو الذي يتعلق بعلم الجمال ونراه عند ذوي الفن المتشعب الوجوه (في الشعر، النحت، الرسم، الغناء، الموسيقى، التصميم، الديكور..) وبهذا الشكل يجسّد الإنسان روحه وفكره وتتحرر ذاته من عوائق المادة لتسمو عن طريق الطموح وتتخطى الملموس إلى ما هو مجرد، وإلى خلفية ذات معنى مرغوب فيها وللإنسان ميل في إظهارها.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ الطموح السياسي:

في هذا الشكل يحدد الطموح مسار الوطن وتحرّكه ضمن الأسرة الدولية وكلما تباين في نوعيته كلما تحركت القاعدة البشرية في خلق ائتلافات وتكتلات وتمايزت فيه التنظيمات والأحزاب.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ١ ـ ٣ ـ الشكل الأخلاقي:

وفق هذا الشكل يكون الفرد مدعواً إلى العمل ضمن الأطر السامية والمثل التي دعا إليها المصلحون الاجتماعيون والأنبياء والرسل في تعاليمهم السماوية.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٢ ـ من حيث التشكّل:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ الطموح المنطقي أو المعقول:

هو التشكّل الممكن تحقيقه والوصول إلى مراميه من قبل فرد من الأفراد، كالطموح في قيادة السيارة أو ركوب الخيل، أو متابعة التحصيل الدراسي.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ الطموح المستحيل:

وهو الذي يكون ضرباً من السحر والخيال، كأن يطمح المرء في حمل بيته بما فيه من أثاث وأدوات على ظهره أينما يذهب وأنى يرتحل.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ من حيث التعامل:

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ ١ ـ الطموح الذاتي:

هذا النوع من الطموح يتمحور حول الذات وما يعود عليها بالمصلحة والنفع في كل ما تعمل وتخطط لأناها.

١ ـ ١ ـ ٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ الطموح الغيري:

هذا الطموح يتجه نحو الغير والآخرين. ونشير هنا إلى أن الطموح الغيري بإمكانه أن يصدر عن فرد يستهدف الآخرين، كما بإمكانه أن ينبعث عن جماعات تستصوب شخصية أحد الأفراد (طموح العائلة تجاه ولدها)، أو تستصوب شخصية مجموعة كاملة (الطموح الوطني). ونؤكد هنا أن الطموح الغيري الصادر عن الفرد يتقنّع، وباللاوعي، بطموح ذاتي تستقطب الأنا بواسطته حب الظهور وشهوة الثناء والمديح وبذلك تتحقق طمأنينة البال

وراحة النفس، وإن لم يكن ذلك صحيحاً يتحول هذا الطموح الغيري المنبعث من الفرد إلى طموح القديسين والأنبياء.

١ ـ ٢ ـ تطور الطموح وعلاقته مع بعض العوامل السيكولوجية:

١ ـ ٢ ـ ١ ـ تطور الطموح:

١ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ الطموح معيار نسبي يختلف باختلاف المجتمعات والأزمان:

إن الطموح، كما نعتقد، معيار نسبي ليس له قيمة مطلقة ولا منظار ثابت يصح أن نقيس به طموحات الناس مهما اختلفوا وتنوعوا لأنه ينمو ويتسامى، يتطور ويختلف بتطور المجتمعات واختلاف الأشخاص، يتباين ويتمايز مع تتالي السنين وتغيّر نظام القيم، يتضح ويغمض حسب العمر ونوع الجنس. ومن الواضح والثابت أن طموحات ابن الريف تختلف عن طموحات ابن المدينة، كما أن طموحات ابن الريف وابن المدينة ليست هي ذاتها منذ مئة عام. ونعتقد أيضاً أن ما كان مقبولاً لوقت من الأوقات ليس بالضرورة مقبولاً في عصرنا الحاضر. والدلائل على ما أوردنا كثيرة ومن صميم الواقع. فكم من عائلة فقيرة الحال تعيش على الزراعة وأعمال الفلاحة تطمح لأن ترى ابناً لها يصل إلى وظيفة حكومية وإن كانت بسيطة، وبذلك تسعد وتهلل بينما أخرى لا تعنيها مهنة التدريس بشيء فهي تسعى إلى أكثر من ذلك.

ونحن نؤكد ما جاء على لسان «لوبوايه» Leboyer من أن «التعليم والتثقيف في فرنسا حتى سن السادسة عشرة كانا فيما مضى حاجة تحمل معنى الطموح أما اليوم فإنهما يعنيان حاجة تحمل معنى الضرورة والواجب»[٣١].

وكلنا يتذكر كم كانت مهنة الأستاذ محط أنظار وآمال الكثيرين منا حيث المركز والنفوذ والاعتبار. أما شباب اليوم، ومع مرور الزمن، فلا يتطلعون إليها إلا بمنظار متهكم وهم يقولون «إنها أفضل من التي أسوأ منها»[٣٢]. وهكذا بالنسبة لكثير من الأمور المرغوب فيها قديماً أو المقبولة إلى حد الرفض في الوقت الحاضر. «فالطموح والتطلع للمستقبل يبدو أكثر وضوحاً عند المراهقين في المدن عنه عند المراهقين في الريف، وأن اختلاف الطموح عند المراهقين في المدن عنه في الريف هو اختلاف في الدرجة لا في النوع»[٣٣].

إذن اختلاف المجتمع له كلمته في تحديد حدة الطموح ومستواه. ففي مؤتمر للأمم المتحدة أقيم ما بين ٢٧ أيلول و ٧ تشرين الأول لعام ١٩٧١ في مركزها بجنيف أعلن «بأن

هناك بلداناً ومناطق تكون فيها الاحتمالات البسيطة والعمل من أجل العيش أو اكتساب المعارف الابتدائية البسيطة من أكبر الطموحات للشبيبة، بينما في موقع آخر هذه الأهداف الأساسية قد تخطاها الشعب إلى المشاركة الفعالة في التخطيط والتقرير»[٣٤].

من جهة أخرى أن شعور المرء بعدم المساواة الاجتماعية ووعيه لموارده المتواضعة والبسيطة التي لا تسمح له بأي شكل من أشكال الاستقلال يدفعان به إما إلى العمل والمجابهة والتعويض عما هو فيه، وإما يجعلانه منطوياً يندب سوء طالعه ويكتفي بما هو عليه من حال قانعاً راضياً بمصيره. من هنا يتباين أثر الطبقات الاجتماعية والتجمعات البشرية في تحريك الطموح وحتى في تعارضه. وكل تغيير يطرأ على تلك الطبقات يرتد بمفعوله على إثارة الطموح وعلى نوع هذه الإثارة.

وتأكيد «إنجافيل» Angeville يصب في هذا السياق. فهو يعتقد «أن ارتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة»[٣٥]. فالتسابق بين المجتمعات الصناعية، حيث تكثر أعمال الدعاية، يؤثر في توجيه الطموحات وفي تنويعها باستمرار وفق براعة وسائل النشر وقوة الإعلان.

١ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ العلاقة الجدلية بين ارتقاء الطموح وتطور المجتمع ونمو الإنسان:

إن المعايير الاجتماعية هي التي تحدد مدى التطور الذي يصيب الطموح ومستوى ارتقائه وبخاصة على الصعيد المدرسي. فالنجاح المدرسي حسب هذا المفهوم ليس له ذات القيمة ونفس الاعتبار عند الجميع. فنجاح تلميذ انتهى بمجموع علامات تقل عما ابتدأ به لا يوازي نجاح آخر انتهى بأكثر مما ابتدأ وإن حصلا على نفس المجموع. إن بعث الطموح وتحقيق ارتقائه يتأثران بنوع المجتمع ومزاياه. فإذا كان المجتمع ضيّقاً، مغلقاً ويحتوي على طبقة شعبية تمتاز بمعايير اجتماعية متحجرة، تفرض على كل واحد مصيراً ثابتاً لا يتبدل، فإن الطموح الفردي عندئذ لا يتحقق بل يصطدم بهذه المعايير ويخضع لها. أما إذا كان المجتمع منفتحاً تسيّره معايير اجتماعية متحررة فإنه يسهّل ويؤمّن بعض الحيوية والتحرك حيث يترجم الطموح ويرتقي من خلال التوجه الدراسي والمهني.

والقيمة التي نعطيها للأشياء تختلف باختلاف من يعطي وتخضع للإطار الثقافي، الفردي والاجتماعي، الذي يحدد هذا العطاء. «روشبلاف»[٣٦] A. M. Rocheblave Spenlé تورد بهذا الصدد مثل الأستاذ الذي يحظى بالاعتبار والقيمة الكبيرة من قبل تلاميذه، بينما لا يحظى بمثيلها من قبل رجل الأعمال مثلاً. كما أن هذه القيمة تخضع برأيها إلى عنصرين

مهمين: فمن جهة تخضع لقلة وجود الحالة التي نعطيها هذه القيمة، ومن جهة أخرى إلى القدرة الضرورية التي تتطلبها هذه الحالة. فبقدر ما يندر وجود الموضوع، حيث نعلق القيمة، ويقدر ما يحتاج من جهد للوصول إليه وتحقيق مضامينه نعطيه قيمة كبيرة، ويكون تالياً مستوى الطموح أكبر وفق درجة القيمة المعطاة.

نعم إن نظام القيم السائد في كل مجتمع والقائم في كل بيت وعند كل شخص هو المحرك والدافع لكل طموح والمحدد لنوعيته ودرجته. فاختلاف الأحكام حول الموضوع الواحد مردّه إلى المعايير التي اختارها المرء لنفسه، أو فرضت عليه من قبل المجتمع، والتي بواسطتها يقيم عمله أو أعمال الآخرين وفق مثال يجسد هذا النظام ويترجم هذه القيم. فالمثال لدور الأم يتباين من واحدة لأخرى حسب نظام قيمها وما ترى فيه من أولوية. «فهذه امرأة شابة يقول «شمبار دولوي» اعتمدت بتصرفاتها حيال طفلها دور الأم المتنبهة لمحيط الطفل العاطفي وما يحتاجه من حنان. وأخرى فضّلت بتربيتها له مثالاً آخر لدور الأم الذي بتأثيره أعطت الأولوية والأهمية للطاعة واحترام القواعد»[٣٧].

نستنتج من ذلك أن تصرفات الأشخاص في مواجهة أمور الحياة تختلف باختلاف نظام قيمها وما يوحي من معايير ومثل تدفع بهم، وعن طريق ما يطمحون، إلى توضيح دروب المستقبل وتعيين ما ينبغي تنفيذه.

هذا النظام من القيم يتغير حتماً بفعل التطور العلمي والتقني الذي يشهده هذا العالم، وبخاصة تطور وسائل الإعلام والاتصال التي تجعل الفرد على احتكاك مستمر بثمار هذا التطور، مما يدفع الفرد إلى إدخال تعديلات جديدة تتعلق بالفرد والمجتمع، إذ أن كل ثقافة في كل مجتمع أو طبقة شعبية تمتاز بمجموعة من المثل والتصورات والصور الطليعية الرائدة. (Image-guide) التي تشكّل إطاراً يستمدّ الفرد منه سلوكه والدور المتوجب عليه أن يمارسه أو يهتدي به. كما أن ارتقاء أو تصوّر هذه المثل يكون على علاقة دقيقة مع طموحات الفرد ونظام قيمه المستمد والمتأثر بنظام القيم السائد في المجتمع.

فبهذه النظرة المتجددة التي يكسبها الإنسان باستمرار لا يستطيع أن يغيّر مستوى طموحه ويؤثر في درجته.

بالإضافة إلى نظام القيم السائد، هناك نوع الشخصية التي يشكّلها المجتمع بتطلعاته وتوجيهاته، أو كما يسميها «كاردينر» Kardiner [٣٨] «بالشخصية النمطية» Personnalité de

base، إنها الشخصية التي على أساسها نتخذ المواقف ومنها يستوحي المرء مثله ويحدد معالم طموحه.

وأخيراً وإلى جانب اختلاف المجتمعات وتسلسل الأزمان هناك العمر الذي له التأثير الواضح في عملية التوجيه والاختيار ففرانسواز غارين[٣٩] F. Guerin تقول في بحثها «إن النضج في مستوى الطموح ينمو ويكبر مع الإنسان». وكأنها تعني أنه كلما كبر الإنسان وازداد عمره يستطيع أن يبلور مستوى طموحه ويصل به، بنظرة ناضجة، إلى الاختيار المسؤول. فطموحه في البداية يتأثر فقط، إذا أعطيت له الحرية، برغباته وميوله وفي ذلك خير له ولمجتمعه.

وهناك أيضاً الجنس الذي يدلي بدلوه في هذا المجال، وسوف نظهر أثره بكثير من الأهمية في ما بعد حيث يترك بصماته، وفق نوع الجنس، على مستوى الطموح وتطوره.

من خلال هذا التأثير الحاصل بين الطموح من جهة، وبين تلك المعايير الاجتماعية ونظام القيم أو نوع الشخصية وجنسها وعمرها من جهة أخرى، فإننا نستخلص أن تطور الطموح هو نتيجة لتطور المجتمع، كما أن تطور المجتمع لا يتم مصادفة إنما من خلال طموحات يسعى المجتمع بواسطة أفراده إلى تحقيقها، من هنا فإننا نعتقد أن العلاقة جدلية بين المجتمع والطموح فكل تطور أو ارتقاء يصيب أحدهما فإنه حتماً يصيب الآخر.. وهكذا فإن كل تطور يحصل في المجتمع يعقبه تطور يصيب طموحات الأفراد التي بدورها تسعى لتطوير المجتمع أكثر، وهكذا تكر السبحة دون توقف بل بتفاعل وثيق يولّد التطور تلو التطور.

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ علاقة الطموح مع بعض العوامل السيكولوجية:

إن الطموح بمفهومه السليم يعني الرغبة في الارتقاء من حال إلى حال أفضل. وهو بنظرنا إحدى الوسائل التي تلجأ إليها الأنا في مجابهة الواقع والدفاع عن الذات حيث تسعى إلى تكييف المرء مع محيطه وانتزاعه من وضعية لا يرضى بها ودفعه في طريق يسمو على هذه الوضعية. فيلتقي هنا الطموح مع:

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ الاستعلاء والتسامي:

إن الاستعلاء يهذب الطموح ويرقى به إلى مرتبة تحقق وضعية اجتماعية فضلى، كأن

يرتقي طموح الإنسان في عدوانيته من مهنة الجزار إلى مهنة الطبيب الجراح إذا اتفقنا على أنه يتمتع بمستوى رفيع للطموح.

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ الرغبة والدافع:

إن الإنسان الطموح يتحرك في سلوكه وفق رغبة أو دافع. فالطموح ليس إلا رغبة متمثلة في صور وأنماط يسعى للوصول إليها. وبسلوكه هذا يعكس الإنسان حاجاته الدفينة، ويبعد عن رغباته التي تسعى إلى التكيف والإشباع، وبهذا الدافع يستطيع الإنسان مواصلة سلوكه وإثارته حتى ينتهي إلى الغاية المرسومة أو يكاد.

والرغبة، كما أسلفنا الذكر، ليست إلا الطموح الذي يتوجه على أساسها والتي تساعد الإنسان لكي يحدد أهدافه وتسهّل له عملية الوصول. «فهي تحرّك الكائن باتجاه شيء لم يحققه، أو المحافظة وتطوير شيء يملكه. أو كما عبر عنها «سبينوزا» Spinoza بالشهوة التي تعي ذاتها»[٤٠].

والحاجة، كما أشار إليها «سيلامي»[٤١]، «تعني إنذاراً يخطر المرء للقيام بسلوك ينجز فيه عملاً يؤول إلى الإشباع». أما بالنسبة إلى «جاك لاكان» Jacque Lacan وأندريه غرين André Green فقد ركزا على «أن إشباع الحاجة لا يلغي بالضرورة الرغبة»[٤٢] فالإنسان بعد إشباع حاجة ما تتولد عنده حتماً حاجة أخرى تدفعه رغبة لا واعية نحو التنفيذ.

ولكن ألا يعني هذا أن إشباع الحاجة يحمل في طياته بذور الطموح الذي يدفع إلى المزيد من الإشباع والمزيد من الرغبات؟ وبمعنى آخر ألا يعني هذا أن الطموح والرغبة توأمان لا ينفصلان، وإن أفُرّق بينهما وحصل ذلك يتحجر الإنسان ويتشيأ؟.

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ الهدف:

بعد الحاجة والرغبة ينجلي الهدف كعنصر مهم يترجم الطموح إلى واقع ليرسم حدوده ويظهر معالمه، فيوجه السلوك ويساعد الإنسان على تشخيص مستقبله، والإنسان الطبيعي يظهر تراتبية في الأهداف بشكل منظّم وقابل للتحقيق. والهدف المثالي يقول عنه «سيلامي»[٤٣] بأنه «المستوى الأعلى للطموح. وفي تقويم أكثر واقعية يشير سيلامي إلى وجود الهدف العملي but d'action إلى جانب الهدف المثالي but ideal. ويعطي مثلاً على ذلك تلميذاً يطمح لأن يكون طبيباً رفيع الاختصاص (هدف مثالي)، ولسبب من الأسباب يعدل عن ذلك ليصبح طبيب أسنان أو جراح أو ممرض (هدف عملي)».

ودراسة الشخصية بأبعادها تتم عن طريق دراسة الأهداف التي يرنو إليها صاحب هذه الشخصية لاعتقادنا أن الأهداف التي تحدد وتوجه تفكير الإنسان وشعوره تكون خير وسيلة لتشخيص الفرد وكشف ميوله ورغباته.

أما «فرانسواز غارين»[٤٤] F. Guerin فبرهنت «أن مستوى الهدف أقرب بنتائجه إلى الواقع من مستوى الطموح». إذن نعتبر الهدف مرحلة على طريق الطموح وبقدر ما يحقق الإنسان من أهداف متتالية يرتقي بها يقترب من مستوى طموحه الذي يسمو ويتعالى باستمرار.

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ المثال:

مع وجود الرغبة والدافع وبالرغم من رسم الأهداف فالإنسان الطموح بحاجة إلى مثال Modéle أو نموذج يحتذي به ويسير على خطاه. فالمثال صورة تتواجد في ذهن الفرد، كما تتوجد أكثر الأحيان في تصور مجموعة من البشر تؤلف مجتمعاً له عاداته وقيمه وعلاقاته الخاصة. وللمثال وظيفة تساعد من يمتثل به ليكون وفياً لهذه القيم التي يتضمنها. ويعتبر «شمبار دولوي» «أن ملاحظة وتحليل المثل يظهران بأنه الصورة الأكثر دنواً واقتراباً من الطموح الجماعي والطموح الفردي»[٤٥].

وفيما يخص «روشبلاف» فإن السلوك يتطابق عادة مع المثال الذي يتكون قبل كل شيء من سلوك داخلي للفرد والذي يتكرر فيما بعد ليظهر في السلوك الخارجي المحدد من قبل شخص آخر أو من قبل المجتمع»[٤٦].

ويعترف «كاج نوشيس»[٤٧] Kaj Noschis «بإمكانية ظهور المثال، ضمن ظروف ملائمة، وكأنه مماثلة مباشرة توافق التطلعات الخاصة للفرد والتي تعبر عن وحدته» أي أن المثال يوازي مستوى الطموح.

أما «بياجيه»[٤٨] Piaget فيشير إلى «المثال الأخلاقي» الذي يتكون بتدخل العقل والإرادة الإلٰهية المتمثلة بالتعاليم الدينية. بعد هذا يتبين لنا أن الطموح يحوي بداخله الكثير من المثل التي تتطلب سعياً وجهداً لتظهر إلى حيز التطبيق والواقع.

من جهة أخرى يتضح لنا أن الرغبة والدافع يمثلان طرفاً، والمثال هو الطرف الآخر الذي يسعى إليه الفرد، ويريد أن يتظلل بفيئه عن طريق الهدف المرسوم وبواسطة التقليد والتماهي[٤٩].

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ **التقليد والتماهي:**

هذا التقليد وهذا التماهي يبدءان حسب فرويد[٥٠] Freud منذ المرحلة الأوديبية حيث إن الطفل يريد أن يحتل مكان أبيه في علاقته مع أمه، ولعدم استجابة الأم له ولعدم قدرته على ذلك، يريد أن يكون شبيهاً له فيتخذه مثالاً له، عندئذ يأتي التماهي ليحل المشكلة عن طريق دفع الذات لتكون شبيهة بالمثال[٥١]. مع الإشارة إلى أن هذا التماهي يكون جزئياً بصفة أو بمجموعة من الصفات. بينما يعتقد «نونبارغ»[٥٢] Numberg أن التماهي هو سياق وطريقة بواسطتها يجعل المرء نفسه شبيهاً بالآخر . أي أن الآخر يكون الهدف وموضع الطموح الذي يسعى إليه المرء.

أما «بلوم» Blum فيرى «أن التماهي يمثل نمطاً من العلاقات مع الآخرين، ويشكل حالة تؤدي إلى الاجتياف»[٥٣]. أي الاندماج والتمثل بالآخرين.

ولكن هذا الاجتياف وذاك الامتثال والتشابه لن يروا النور ولن يظهروا جهراً أو يظهروا في الواقع لولا وجود الطموح داخل الإنسان ومستواه الكامن في هذا أو ذاك.

من جهته «بالدوين»[٥٤] Baldwin يعترف «بأن الطفل ينمو ويتطور بفضل التقليد وبقدر ما يقلد الآخرين ينمو شعوره ويكبر». إذن عن طريق التقليد والتماهي تتمحور شخصية المرء لتأخذ صفاتها وشكلها المستقبلي. وانطلاقاً من تعريفنا للطموح نصل إلى أن الطموح المتمثل بالسلوك يتبلور في عمليات التماهي والتقليد المتتالية.

والتماهي في مفهوم «سيلامي»[٥٥] ينقسم إلى ثلاثة أصناف تبعاً لمراحل ثلاث وهي «التماهي الأوّلي identification primaire ويمتد حتى سن الثالثة بحيث يندمج الطفل في محيطه وأهله، ويقلّد سلوكهم. والتماهي البنائي أو التركيبي identification structurante ويمتد من الثالثة حتى الرابعة عشرة بحيث إن الأنا والأنا الأعلى يتنظمان وفق الأنماط الموجودة في محيطه وبخاصة المأخوذة عن الاهل. وأخيراً التماهي الحر أو المستقل id. independante ويبدأ بعد سن المراهقة بحيث إن الأنا تتقيم بمساواتها مع مثلها بدلاً من أن تخضع لها[٥٦]. نشير هنا إلى أن انتقاء أفراد عينتنا في مثل هذا العمر يصب في هذا المجال بغية التخلّص قدر المستطاع من خضوع الذات لبعض العوامل الخارجية.

ولكن هذه المراحل الثلاث توازي بنظرنا تطور الطموح بحيث يكون في بدايته تقليداً وتماهياً بالأهل، ومن ثم ينمو ويتطور إلى أن يعبر في مرحلة المراهقة عن قيم مجردة،

وتصور يسعى المرء جاهداً للتقرب منه أو الامتثال به وتالياً إلى وضع التصاميم لحياته المستقبلية إن على صعيد التوجه الدراسي أو على صعيد التوجه المهني. ومن جهة أخرى أن هذه التصاميم تتحدد وتتبلور مع نمو الإنسان وكبر سنه من ناحية، ومن ناحية أخرى مع نضوجه الواعي إذ على ذلك يتوقف انبناء الذات وتكيفها.

وحسب «فرويد» «أن التماهي يدفع المرء إلى الاجتياف interiorisation، اجتياف ما يريد أن يكون، اجتياف القدوة أو النموذج الذي يشكل المثل الأعلى للذات»[٥٧]. وهذا يعني أن التماهي يؤلف خطوة على طريق الطموح، أو مرحلة من مراحل التسامي والارتقاء، أو بمعنى آخر أن التماهي يؤلف شكلاً من الأشكال البدائية للطموح.

نستنتج مما تقدم أن للطموح وجوداً خفياً يدفع المرء عبر حياته الطويلة لأن يستهدف المستقبل الأفضل، ويزيد من دوافعه ورغباته داعياً الإنسان إلى التقليد، ومن ثم دافعاً إياه إلى التماهي لتنجلي صورته وتتحدد شخصيته عبر هذا العالم المتخم بالتناقضات والصراعات. ونشير هنا إلى أننا سنعود إلى هذا الموضوع ونوفيه ما تبقى من حقه في معالجتنا لأثر العامل العائلي حيث يحتل المركز المهم في سياق ذلك الأثر.

١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ النجاح والفشل:

يبقى علينا أن نتساءل عن دور النجاح والفشل في مصير الطموح ومستواه. أو بمعنى آخر هل أن مستوى الطموح يتأثر ويتباين حيال النجاح والفشل؟

بدون أدنى شك أن مستوى الطموح يتأثر، سلباً أم إيجاباً، بهذين العاملين. فالنجاح حسب ما جاء على لسان «سيلامي» Sillamy «ينعش وينشّط القوى الإبداعية في الإنسان، ويصبح بمثابة المعزز والمقوي الذي يدفع المرء لكي يتخطى ذاته برفع مستوى طموحه»[٥٨]، أي أن النجاح يدفع الإنسان إلى تخطّي واقعه والإعلاء من شأن طموحه إلى مستوى يوازي هذا التفوق.

وضمن هذا المعنى يشدد «لوبوايه» Leboyer «على العلاقة بين الطموح والنجاح المدرسي»[٥٩]، إذ أن الطموح يتكون وفق معطيات خاصة ناتجة عن التفوق أكثر من تأثره بماضي الفرد وبما يحوي من نتائج. ونضيف إلى ذلك أن باستطاعة ماضي الفرد أن يحدد نوعية الطموح ودرجة مستواه، كما أن النجاح المدرسي يخضع فيما يخضع إلى المحيط الاجتماعي للفرد وانتمائه الطبقي إضافة إلى قدرته العقلية.

وبدراسة للنجاح يقول «سيلامي» Sillamy: إنه «مفهوم يصعب الإحاطة به من كل جوانبه لأنه ذو محورين: أحدهما ذاتي والآخر موضوعي. ويوضح ذلك بأن الشعور بالنجاح لا يخضع أبداً للمستوى المطلق في تحقيق عمل أو القيام بمهمة، إنما يخضع لمستوى الطموح عند كل شخص. فهناك نجاح عندما يصلَ تنفيذ العمل إلى ما هو مأمول به أو إلى ما يتعداه»[٦٠]. وكأني به يشير إلى أن النجاح كالطموح هو معيار نسبي يتأثر بواقع المرء وتطلعاته، والمعايير التي اختارها لنفسه أو التي فرضها عليه المجتمع. ويورد «سيلامي» مثل «الولد الذي يعتبر ناجحاً بالقفز فوق عارضة تعلو ستين ستيمتراً، وفي المقابل لا يعتبر بطل الأولمبياد فاشلاً إذا لم يقفز فوق عارضة تعلو مترين ونصف لأن ذلك يستحيل عليه»[٦١]. ونضيف إلى ذلك موضحين أن هذا البطل يعتبر فاشلاً إذا لم يستطع القفز فوق عارضة تعلو متراً ونصف المتر. ونعتقد أيضاً أن نجاح تلميذين لا يقيم بمنظار واحد، فالنجاح الذي يعقب الرسوب المتكرر وأن بمجموع يزيد عن المعدل بقليل هو أفضل نسبياً من نجاح يعقب نجاحاً إنما بمجموع أقل عما ابتدأ به.

من جهة ثانية يعطي «ليفي لوبوايه» Levy-Leboyer شهادة البكالوريا كمثل يقيم وفق من يحملها. «فهي تعطي الثقة وتقدر بالجدارة عند التلميذ الذي ينتمي إلى طبقة متواضعة بينما رمز الفشل عند آخر من عائلة متنفذة إذا لم يستطع هذا الأخير من متابعة الدراسة»[٦٢].

من هنا نحكم على النجاح انطلاقاً من مقدار الإشباع الذي يحققه لصاحبه. ونسأل أيضاً في هذا الخصوص إلى أي مدى يتأثر المرء بالنتيجة التي يحصل عليها، وما هو دورها في إثارة الطموح من جديد وفي تحديد الأهداف؟.

على هذا تجيبنا «فرانسين روباي»[٦٣]: بأن «بعد النجاح يظهر ميل عام لرفع مستوى الطموح». ونتابع على لسان «فاستنجر»[٦٤] Festinger من أن الوصول إلى تحقيق الهدف يدفع المرء إلى هدف أعلى بنسبة ٥١٪، بينما ٤١٪ من الأشخاص تتشبث في أهدافها المحققة، أما النسبة المتبقية وهي ٨٪ فتخفض من مستوى أهدافها. هذه النسبة نراها ترتفع عند «جيكنات»[٦٥] Jucknat إذ أن النجاح يدفع المرء إلى إعلاء ورفع مستوى الطموح بنسبة ٧٦٪، ويؤكد أيضاً بقدر ما يكون النجاح كبيراً تكون النسبة في ارتفاع مستوى الطموح كبيرة.

نستنتج من ذلك أن النجاح يؤثر مباشرة في رفع مستوى الطموح عند الأكثرية الساحقة

من الناس، إن تقدماً وسمواً في الأهداف، وإن تشبثاً في المواقع الجديدة التي اكتسبها الإنسان.

أما بالنسبة إلى الفشل فنعتبره من أهم العوامل المحبطة للإنسان والتي تقوّض عزائمه مع الإشارة أيضاً إلى أن الفشل بإمكانه بعض الأحيان أن يدفع المرء في طريق إيجابي جديد، ويكون ذلك تعويضاً عن نقص وتصحيحاً لوضعية نتج عنها شعور بالذنب ووخز للضمير. كما أن الخوف من الفشل نعتبره عامل إثارة يقوي انتباه الفرد وجهده لينتصر على كل صعوبة ممكنة. وهذا الخوف من الفشل لا نجده مبدئياً إلا عند الأشخاص ذوي المستوى الرفيع للطموح الذين يعتبرون النجاح خطوة أولى أساسية للوصول إلى ما يطمحون.

والفشل كما نظر إليه «سيلامي» «هو مفهوم ذاتي ونسبي لا يخضع لمعيار مطلق بل يخضع لمستوى الطموح. فهناك فشل عندما لا نصل إلى تحقيق الأهداف التي وضعناها أمام ذواتنا أي عندما تخيب آمالنا»[٦٦]. ويقول آخر: إن الفشل يربك المرء ويقلقه وبالتالي يحطّ من مستوى طموحه ويقلّصه. هذا ما أشارت إليه فرانسين روباي بقولها «بقدر ما يكون الفشل كبيراً تكون نسبة انخفاض مستوى الطموح مرتفعة»[٦٧] وترجم ذلك جيكنات Jucknat إحصائياً عندما أعلن «أن الفشل يدفع ٨٤٪ من الأشخاص إلى خفض مستوى طموحهم»[٦٨] بينما «فاستنجر» Festinger عبر عنه بأرقام أخرى حيث قال: «إن عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف، أي الفشل، يدفع ٧٪ فقط من الأشخاص إلى رفع مستوى طموحهم»[٦٩] و ٢٩٪ لا تبدل في طموحها، بينما ٦٤٪ تخفض مستوى طموحها وتقلّل من درجته[٧٠].

إن مستوى الطموح إذن يتغير ويتبدّل تبعاً لما يلاقي الفرد في حياته ويصادف، إبان تحقيق أهدافه من نجاح أو فشل. فكما أن النجاح يُعلي شأن هذا المستوى فإن الفشل يحبط الإنسان ويقلّص مستوى طموحه.

يبقى أن نوجز أيضاً أن هذا النجاح وهذا الفشل ليسا مطلقين فهما على صلة بواقع المرء وبمستوى تحقيق الأهداف التي يضعها نصب عينيه إضافة إلى مقدار الإشباع الذي يحققه في الواقع.

١ ـ ٣ ـ أهمية الطموح ودوافعه:

١ ـ ٣ ـ ١ ـ أهمية الطموح:

أهمية الطموح تظهر من خلال المردود الذي يؤمنه، على الصعيد الفردي، وعلى الصعيد الاجتماعي:

١ ـ ٣ ـ ١ ـ ١ ـ على الصعيد الفردي:

مع كون الطموح تطلّعاً إلى أعلى ورغبة في الوصول إلى هدف أفضل، تتضح لنا هذه الأهمية في جعل الفرد يواكب تطور المجتمع أو بالأحرى أن هذا التطور يعود أصلاً إلى طموح الأفراد في عيش أفضل ويخلق مجتمعاً يشار إليه. فلولا الطموح لشعر الفرد بأن حياته قد توقفت أو كادت تنتهي، لأحس أن دوره في الحياة قد غاب. لكن بوجود هذا العامل الخلاق يندفع الإنسان إلى تحفيز حياته وإحياء ما فيها من حب الاطلاع وحسن التدبير وسلامة الاختيار وإعطائها قيمة تتجدد باستمرار عند كل ارتقاء وبعد تحقيق كل هدف.

في المنزل، وفي الفترة التي تسبق ذهابه إلى المدرسة، نتبين أهمية الطموح في المرحلة الأوديبية حيث يدخل الولد في مأزق علائقي مع أهله ولا يخرج منه إلا في طموحه بأن يكون شبه أحد والديه الذي يماثله في الجنس ليحظى، وفق هذا الطموح، وفي المستقبل بمن يشابه أحد والديه من جنسه المضاد، وهذا ما يؤمن للولد تكيفه ضمن هذه العلاقة الثلاثية وبالتالي يحافظ على سلامته النفسية التي إذا ما اضطربت شذ الإنسان في حياته وضاع في متاهاتها معقداً ومكربلاً لا يدري للعلاقة الصحيحة أي طريق ولا للزواج السليم أي معنى[(٧١)]. وبسلاح الطموح هذا المتمثل بعمليات التقليد والتماهي يستطيع المرء أن ينتصر على طفولته الضعيفة فتنفتح وتتبلور.

وحين يباشر الطفل حياته المدرسية وينفصم عن جو ملؤه الدفء والحنان إلى جو تتجاذبه الغرابة من ناحية واتساع الأفق من ناحية ثانية تغدو الحياة صعبة لولا أن الطموح يرافقه ويدفعه إلى الامتثال بأستاذه الذي يرغب بمزاياه وحركاته. وبقدر ما ينشط الطموح في عمله يتكيف التلميذ في هذا الجو الجديد.

ومن البديهي أن التلميذ يطمع بحب أستاذه له لذا يسعى جاهداً للمحافظة على هذا الحب والعمل على التقرب منه. والتلميذ في هذا الموقع بالذات لا يجد وسيلة تحقق له

ذلك سوى الطموح في أن يكون مجتهداً، مهذباً، لائقاً خوفاً على ذلك الحب من الضياع وحرصاً على صورة التلميذ المثالية التي يرضى عنها الأستاذ موضوع الحب وموهبه.

هذا الطموح الذي ينمو ويرتقي مع ارتقاء سن التلميذ هو الذي يساعده على التكيف في مختلف مراحل حياته، والاندفاع بوثبات متتالية ومتلاحقة بحيث يأخذ مع كل وثبة شخصية جديدة وهدفاً جديداً.

أما حين يشب الولد وينغمس في حياته الاجتماعية، يصبح للطموح دور أكبر، عندئذ لا يرضى البقاء متقوقعاً في وضعية واحدة، بل يطمح دائماً ويسعى جاهداً لأن يحسّن مركزه ويعلي مقامه، وهكذا طيلة حياته وكلما تقدم في السن. إن الإنسان الطموح يعمل وفق حكمة الشيوخ وهمة الشباب وإلا فسوف لا يماشي الزمان بل يبقى في خانة القانعين الخانعين، فتلفظه الحياة وتدوسه لتتركه منسياً راضياً بما يملى عليه وبما هو فيه.

وبالطموح يتحرر الإنسان من روتينية الحياة ويتحفز باستمرار، وبذلك يشعر بلذة البقاء والرغبة الدائمة في تحسين أوضاعها، وتبديلها من حال إلى حال أفضل.

١ ـ ٣ ـ ١ ـ ٢ ـ على الصعيد الاجتماعي:

على الصعيد الاجتماعي فإن الطموح هو المحرك الدؤوب للسعي نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية التي يعمل لها كل وطن، وكذلك الدافع الذي لا يتراجع عن إنشاد المثل العليا التي تهدفها الإنسانية بشكل عام.

فعلى الصعيد الوطني نرى الطموح يتعدى مستلزمات الحياة الفردية والرغبات الشخصية. فكل وطن يسعى إلى تأمين الحياة الرغيدة لمواطنيه، الحياة الخالية من كل قلق أو خوف والتي تعتمد أساساً لها الحرية الشخصية والضمان الصحي لكل فرد. كما يطمح الوطن لأن يوفر لأفراده إلزامية التعليم مع ديمقراطيتها ومجانيتها، إضافة إلى ضمان الشيخوخة وبذلك يعيش الفرد في ظل هذا الوطن الطموح بعيداً عن كل هم وعن الخوف من المجهول.

وعلى الصعيد الوطني أيضاً نرى الطموح يشكل الدعامة الأساسية في لحمة الشعب وفي تعاضده ليكون متماسكاً ومنيعاً في وجه التجارب والمحن. وعلى هذا الأساس يفرض مبادىء خاصة، وتعاملاً هادفاً يستدعي نظرة موحدة في إرادة العيش المشترك، وإيماناً راسخاً في وحدة المصير والهدف.

ومن أدوار الطموح علينا ألا ننسى ذلك التأثير في انتفاضة الشعوب وتأجيج الثورات الاجتماعية التي تدعو إلى تحطيم قيود الظلم وتبديد طغمة الإقطاع المتنفذة في رقاب البشر. فمع انبعاث الطموح ينفجر الوضع وتتبدل الموازين وتطرح الشعارات وتتبلور المواثيق لما فيه مصلحة الشعب وخير الأمة.

إن الطموح هو المخ المخطط والمحرك لكل ثورة أو تغيير سياسي وبخاصة إذا بقي هذا الطموح زمناً طويلاً دون تحقيق فيجد عندئذ القوة المتخمرة طويلاً والدافعة لمثل هذه الثورة أو ذاك التغيير. ومن الأكيد أيضاً أن حاجات المرء المادية غير المشبعة ورغباته المكبوتة وحقوقه المسلوبة كلها تغذي الطموح، فتولّد الانفجار وتحقق التغيير ولكل ذلك الدور المهم في تحديد مدى هذا التغيير. فبقدر ما يكون الطموح كبيراً لدى فئة كبيرة من الناس يكون احتمال التغيير كبيراً. غير أن هذه الطموحات الدفينة المغلوب على أمرها لا تبصر النور إلا إذا وعى أحد أفراد الشعب هذه المطالب وهذه الطموحات الكامنة في نفوس الآخرين، وجعل منها عقيدة ذات قواعد ثابتة هدفها تحرير النفوس وتوضيح ما هو مطلوب. والطموح في اعتبار «دولوي» يلعب دوراً كبيراً في دينامية الجماعات، في التناقض والصراع بين الطبقات الاجتماعية أو بين المجموعات العرقية وفي ظهور تنظيمات اجتماعية جديدة»[٧٢].

ونضيف إلى ذلك إن اختلاف مستوى الطموح بين الطبقات الاجتماعية والشعور بذلك من قبل الأفراد يحرك فيهم حب الصراع الذي يؤدي إلى تبدلات اجتماعية محتمة فينشأ تالياً مع كل تبدل مستوى جديد للطموح. وهكذا ينشأ الصراع المستمر ويتولد الطموح بدرجات متصاعدة. ومع هذا وذاك يتطور المجتمع ويرتقي في مجال التمدن والتحضر.

ومن الأهمية أن نذكر أيضاً أن الاختلافات الموجودة بين الطبقات الاجتماعية ضمن الوطن الواحد، أو بين الطوائف والجماعات المتحدرة من أصول متعددة وما ينتج عن ذلك من صراعات تخلق طموحات وادعاءات تجيزها وتشرعها لنفسها، مما يخلق تسابقاً نحو الأفضل وتحسيناً للوضعيات الثقافية والاجتماعية بالمقارنة والتفاضل وهذا كله يساهم في رفع شأن الوطن ويرسخ مداميك تقدمه وازدهاره.

وبخصوص العلم والمعرفة نتساءل أليس للطموح دور في هذا التسابق العلمي المضطرد؟ بدون أدنى شك أن للطموح الهادف إلى التسابق العلمي فضلاً لا يتسى في غزو الكون، وفي تسريع العمليات لاكتشاف المجهول، وفي تسجيل الأرقام القياسية على

صفحات التاريخ المذهبة والمشرقة. كما أن رفع مستوى الطموح يصبح الخبز اليومي لتكبير زاد المستقبل والشغل الشاغل لدى الأوطان في كسب المزيد من الاطلاع والمعرفة، في كشف المزيد من أسرار الوجود وتالياً المساعدة في إكساب الآخرين العلم والنور، في تذليل الصعاب وتقزيم الأهوال مع تنوير المزيد من بواطن الأرض وأعماق أعماق السموات إضافة إلى تنوير مجاهل البحار والمحيطات. بمستوى الطموح إذن تسجّل الأوطان السبق في شتى الميادين والمجالات.

أما على الصعيد الإنساني فإن الطموح يدفع بالأوطان إلى أن تتخطى حدودها إلى ما يعود على البشرية بالخير العام، ويؤمن لها تحقيق مبادىء حقوق الإنسان. في هذا المجال نرى الهيئات والمنظمات العالمية تساعد الأوطان النامية على مجابهة الأوضاع الصعبة وعلى دفعها لتأخذ دوراً ضمن الأسرة الدولية.

وعلى هذا الأساس يلعب الطموح دوراً في إقامة العلاقات الدولية سواء في شكلها الإفرادي، أو من خلال انضوائها في مؤسسات عالمية وجمعيات إنسانية أمثال هيئة الأمم المتحدة ومنظمات التغذية العالمية، والصليب الأحمر الدولي، التي من خلالها يعبر الأعضاء المشاركون عن تطلعاتهم ومستوى طموحاتهم.

وعلى هذا الأساس أيضاً تبدأ الصراعات بين الأنظمة السياسية والاقتصادية المختلفة في ما تقدم للشعوب وما تحققه لها، بين الدول الغنية والدول الفقيرة التي إذا لم تؤخذ طموحاتها في الاعتبار وإذا لم تجد حلاً لمشكلاتها فإنها تزج الإنسانية في حروب عالمية وثورات طاحنة تهدد البشرية بالاضمحلال والفناء، وتغير في درجات المثل وفي نظام القيم السائد محلياً ودولياً.

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ دوافع الطموح:

كل إنسان يتميز عن سواه بنظرته للأمور، برغباته، بمستوى أهدافه التي ينصّبها أمامه وبدرجة طموحاته وحدتها. ولكن وراء كل ذلك دوافع وبواعث تثير الفرد وتحركه وترسم له الأطر فيتمحور من خلالها سلوكه ويتحدد مستقبله. من أهمها:

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ١ ـ إثارة الطفل:

أولى هذه الدوافع وأهمها في رأينا هي درجة إثارة الطفل ونوعية هذه الإثارة، فإن أثرناه بشكل ملائم وحكيم جعلنا منه إنساناً سوياً متكيفاً ناجحاً في حياته وإلا عاش سنيّ

عمره قلقاً موتور الحال مضطرب البال. في هذا المعنى يعترف «فيتزيغ دودسون» Fitzhugh Dodson [٧٣] «أن الإثارة المناسبة تطوّر وتنميّ قدرات الفرد، تهيىء له حالة من الاستعداد الفكري تلازمه في حياته». هذه الإثارة تجد مكانها حسب ما يعترف «ليفي لوبوايه»[٧٤] من خلال المثل وأنماط السلوك وهي أيضاً «العنصر الأول للسلوك والتي تدفع الإنسان لإنجاز العمل حتى يتحقق ويخمد التوتر. ووراء كل سلوك يوجد نوع من الإثارات الواعية وغير الواعية، المتنوعة جسدياً وعقلياً، عاطفياً واجتماعياً»[٧٥] وهذا يعني أن مستوى الطموح يوازي حدة الإثارة، فكلما سمت إثارة الولد وحركت رغباته كلما ارتقى طموحه وارتفع مستواه.

ومما يعزز هذه الإثارة وبشكل لا يقبل الجدل هو النتائج المرضية للأعمال التي يقوم بها الفرد وبخاصة النجاح الدراسي إضافة إلى منشأ الإنسان والطبقة التي ينتمي إليها والتي تحتّم عليه سلوكاً معيناً ونظرة للأمور مختلفة.

وما يدعّم رأينا في هذا الخصوص النتائج التي توصّل إليها ليفي لوبوايه[٧٦] من «أن منشأ المراهق وطبقته الاجتماعية يلعبان دوراً في تحديد طموحات المستقبل فهي أكثر ارتفاعاً وقابلية للتحقيق عند ذوي الطبقة الاجتماعية المتواضعة من ذوي الطبقة الاجتماعية الأكبر شأناً مع الإشارة إلى أن هؤلاء المراهقين ينتمون إلى نفس المستوى الدراسي».

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ الحاجة إلى التعويض وتوكيد الذات:

ثاني هذه الدوافع برأينا الحاجة إلى التعويض وتوكيد الذات. فالشعور بالنقص أمر طبيعي لدى الإنسان السوي. فطالما يشعر المرء أن باستطاعته أن يحسّن عمله. وأن يكون أفضل مما هو فيه وأن عليه ألا يرضى بواقعه إلى الأبد طالما أحس بالحاجة إلى توكيد ذاته بالتعويض عن هذا الشعور بتعزيز عمله وتقزيم صعابه وتجويد وضعه، بهذا يرتقي طموح المرء وتسمو نظرته إلى الأمور ويشمخ سلوكه في الحياة.

حول هذا المعنى تقول «فرانسين روباي»[٧٧]: «بأن المستوى الرفيع للطموح يترجم الحاجة إلى إزالة نقص أو إبطال وضعية فاشلة والتعويض عنها». وكأنها تعني بأن دوافع الطموح تكمن في هذه الحاجة وذاك التوكيد الذي يلجأ إليه المرء في كل مرة ليؤكد وجوده الهادف واستمراره السليم في الحياة.

والحاجة إلى تحقيق الذات تطلع إليها سيد عبد الحميد مرسي بمعنى «أن كل ما يستطيع الإنسان أن يكونه يجب أن يكونه حتى يصبح سعيداً أي أن يختار الإنسان العمل

الذي يلائمه في حدود قدراته وإمكانياته ويحاول تحقيق أهدافه في هذا المجال..»[٧٨] ولكن أليس في ذلك إحياء للطموح ودافع له؟ وهل تحقيق الذات غير الطموح في إظهار مكنونات النفس ورغباتها الدفينة؟.

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٣ ـ القيمة التي نعلقها بالموضوع:

نضيف إلى هذه الدوافع ما يحمله الموضوع بحد ذاته من قيمة نعلقها به وبما نعطيه من أهمية. فبقدر ما يحمل الشيء من معنى وقيمة وأهمية بالنسبة لنا بقدر ما يكون الدافع قوياً لإنجاز هذا العمل وتحقيق مضمونه وبالتالي يكون الطموح معززاً وحثيثاً. وبالمقابل نتساءل ألا يخضع هذا إلى رغبات المرء وطموحاته؟ بكل تأكيد أن القيمة المعطاة للأشياء تخضع للرغبات الشخصية وللنظرة الاجتماعية الخاصة لهذه الأشياء، أي أن تقييمنا للأشياء مرهون بمدى ما تؤمنه هذه الأشياء من حالات الإشباع والرضى إذ ما يؤمن لنا خفض التوتر وتحقيق المرتجى يكون ذا أهمية بالنسبة لنا ويحظى بقيمة تختلف عما يعطيها إياه الآخرون. من هنا نتبين أثر الأهمية وتقييم الأشياء كدافع يحرك الرغبة وينشط الطموح ويعلي من مستواه.

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٤ ـ الثقة بالذات والتصميم على النجاح:

ونضيف أيضاً إلى ما سبق دافعاً مهماً وهو الثقة بالذات والتصميم على النجاح، إذ من يثق بنفسه ويوليها اهتمامه لا بد من أنه متبصر لأموره وعارف لما يريد. هذه الثقة التي تؤمن نجاح المرء وإقدامه على العمل لا بد لها من إرادة قوية وتصميم ثابت لكي يستمر المرء في تذليل الصعاب. فلولا هذا التصميم على النجاح لكان أول فشل أو عثرة يقوض عزائم المرء ويحبطه ويحدّ من طموحه ويجعله يتراجع إلى أن يتشبث فيما كان فيه أو دونه. من هنا أن من يحوي هذه الثقة وذاك التصميم على النجاح يكون مقداماً في عمله جريئاً فيما يطلب طموحاً لكسب المزيد من الوضعيات التي تتالى بارتقاء وسمو، ناهيك عما يتسلح به الفرد من قوة تتجدد بعد كل محاولة ومن عزيمة تتوثب من جديد حتى يتعثر أو يصطدم بعائق.

١ ـ ٣ ـ ٢ ـ ٥ ـ الخوف من الفشل:

إن من يمتلك هذه الثقة بالذات يمتلك معها شعوراً بالخوف من الفشل الذي يعني له أكثر من غيره، مما يدفعه إلى العمل أكثر والإتقان فيما يعمل، وتالياً يختزن في ذات الإنسان دافع بعد دافع ورغبة تلي رغبة وبهذا يصبح المرء نصير طموحه وخير مدافع عنه.

إن الثقة بالذات تحفز المرء أكثر فأكثر حين يرافقها وعي صاف لواقع الإنسان وأفعاله وقدراته، أي عندما يمتلك معرفة كافية عن ميوله ورغباته ومدى استعداده للقيام بأي عمل يناط به، وبخاصة معرفة لما يتوقع في المستقبل من إنجازات ومشاريع عندئذ يندفع المرء بكليته لتلبية رغباته وتحقيق ما يطمح به.

باختصار نستطيع القول: إن طموح المرء يكبر حين يتمتع بهذه الدوافع التي تتمحور حول إثارته منذ الصغر، وامتلاكه إرادة قوية على النجاح نابعة من ثقة بالذات وتصميم مستمر على العمل، وبسعيه الدائم إلى استبدال وضعية حاصلة بأخرى يعوض بها عن شعور مستمر بالنقص ليؤكد ذاته بأفضل صورها وليصل باستمرار إلى الأحسن والأسمى.



مراجع الفصل الأول

١ - Francine Robaye: Niveau d'aspiration et d'expection ler ED. Paris, PUF, 1956, P.1.

- Francoise Guerin in Revue de psychologie appliquée V.8, No.1, Paris centre de psychologie appliquée. Jan, 1958, P.43.

٢ - P.H. Chombart de lauwe: Pour une sociologie des aspiration, Paris, Denoêl, 1971, P.9.

٣ - أسعد رزوق، موسوعة علم النفس، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩، ص ٢٨٧.

٤ - Norbert Sillamy, Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas, 1980, P.105.

٥ - Petit Larousse illustré, Paris, Librairie Larousse 1980, P.68.

٦ - A. Lalande: **Vocabulaire technique et critique** de la philosophie, 12 ED, Paris, PUF.1970

٧ - جميل صليبا: المعجم الفلسفي (جزءان) بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧١.

٨ - **Encyclopedia Universalis**, V.19, Paris 1980, P.133.

٩ - F. Robaye (1956) op. Cité P.1,2.

١٠ - Voir encore Francoise Guerin op. Cité P.43.

١١ - F. Robaye op. Cité P.185.

١٢ - F. Guerin. op. Cité P.45.

١٣ - Claude Levy-Leboyer: **L'ambition professionnelle et la mobilité sociale**, Paris, PUF, 1971, P.7, 8.

١٤ - P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité P.17.

١٥ - Voir P.H. Chombart de Lauwe in **cahiers internationaux de** sociologie XLIV, 1968, P.44-45.

١٦ - P.H. chombart de Lauwe in **Revue Française de sociologie** V.2. avril-juin 1964, P.185.

١٧ - Norbert Sillamy: Dictionnaire de psychologie, Paris, Bordas 1980, P.105.

١٨ - أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، القاهرة، المكتب المصري الحديث، دون تاريخ ص ١٢٤.

١٩ ـ نقصد بكلمة «مرحلياً»: إن الطموح يتحقق بمراحل تكون الأولى أساساً للثانية ودافعاً لها وبهذا نعطي الطموح صفة الارتقاء والتسامي. و «نسبياً» نقصد بها أن الإشباع الذاتي الناتج عن تحقيق الرغبة ليس مطلقاً بل نسبياً يختلف باختلاف الأشخاص ومعطيات المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢٠ ـ F. Robay op. Cité P.188.

٢١ ـ P.H. Chombart de Lauwe: **Pour une sociologie des aspirations** Paris, Denoêl 1971, P.25, 96.

- P.H. Chombart de Lauwe: **Image de la culture**, Paris éd. ouvrière 1966. p.22.

٢٢ ـ M. Capul in **la psychiatrie de l'enfant**, Paris, PUF, Vol 7, fascicule 2-1964, P.561.

٢٣ ـ M. Capul op. Cité P.560

٢٤ ـ كمال دسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٤ ص ٣٤٨.

٢٥ ـ Herta Orgler: **Alfred Adler et son oeuvre** Paris, stook, 1955 P.135-136.

٢٦ ـ M. Reuchlin: **Traité de psychologie appliquée** V.5. Vendome PUF. 1970, P.184.

٢٧ ـ أحمد عزت راجح، مرجع سابق ص ١٢٤.

٢٨ ـ نفس المرجع ص ١٢٧.

٢٩ ـ P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité P.38.

٣٠ ـ Voir encore P.H. Chombart de Lauwe in cahiers internationaux de sociologie XLIV, 1968, P.46.

٣١ ـ Claude Levy-Leboyer op. Cité P.26.

٣٢ ـ نشير إلى أنها مهنة مرغوب فيها أحياناً عند المجتمعات الزراعية والطبقات الشعبية.

٣٣ ـ خليل مخايل معوض: مشكلات المراهقين في المدن والريف، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١، ص ٢٧٣.

٣٤ ـ Nations Unies: **la jeunesse et la deuxieme decennie du developpement** New York, 1972, P.10.

٣٥ ـ H. Angeville in M. Reuchlim: **Traité de psychologie appliquée**, Paris, PUF, 1970, P.185.

٣٦ ـ A.M. Rocheblave Spenlé **la notion de rôle en psychologie sociale**. Paris 2ED 1969 P.218.

٣٧ - P.H. Chombart de Lauwe in **Revue française de sociologie V.2** avril-juin 1964, P.186.

٣٨ - Kardiner in A.M. Rocheblave spenlé op. Cité P.207.

٣٩ - F. Guerin op. Cité P.80.

٤٠ - P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité P.35.

٤١ - Norbert Sillamy: **Dictionnaire de psychologie**, Paris, Bordas 1980, P.153.

٤٢ - Ibid. P.154.

٤٣ - N. Sillamy: op. Cité P.182.

٤٤ - F. Guerin in **Revue de psychologie appliquée** op. Cité P.46.

٤٥ - P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. cité P.45.

٤٦ - A.M. Rocheblave spenlé op. cité P.142.

٤٧ - Kaj Noschis in **cahier internationaux de sociologie**, Paris, PUF, V.72, Janvier-juin 1982, P.49.

٤٨ - J. Piaget: **Le jugement morale de l'enfant**, Paris, P.U.F. 5ED. 1978, P.303.

٤٩ - نميز التماهي عن التقليد بالصفات اللاواعية. فالتقليد لا يصل إلى أعماق الإنسان بل يبقى بصفاته السطحية المحددة بينما التماهي يعني تبدلاً داخلياً يطرأ على الشخص الذي يتأثر بلا وعيه.

٥٠ - Freud in A.M. Rocheblave Spenlé op. Cité P.315.

- Freud in **Psychologie collective et analyse du Moi**, Paris Payot, 1950, P.59.

- Voir encore G.Mauco: **Education affective et caracterielle de l'enfant**, Paris, A.Colin 1971 P.37.

٥١ - هذا التماهي له دافع جنسي حيث أن الطفل بتماهيه مع أبيه يأمل بالحصول في المستقبل على امرأة شبيهة بأمه التي يحبها، أي بامرأة كالتي حظي بها والده.

٥٢ - H. Nunberg: **Psychopathologie générale de nevroses**, Paris, PUF, 1957, P.45.

٥٣ - G.S. Blum: **les théories psychanalytiques de la personnalité**, Paris, PUF, 1979, P.123.

٥٤ - Baldwin in A.M. Rocheblave op. Cité P.M.

٥٥ - N. Sillamy op. Cité P.520.

٥٦ - Voire encore J.-b. Dupont: **la psychologie des interets**, Paris PUF, 1979, P.123.

٥٧ - Freud cité par Claude Tapia in Henri Cormary: **Comprendre la pédagogie** Belgique, Marabou, 1975, P.91.

٥٨ - N. Sillamy. op. Cité p.1145.

٥٩ - Claude Levy-Leboyer op. Cité P.38.

٦٠ - N. Sillamy op. Cité P.1032.

٦١ - N. Sillamy op. Cité P.105.

٦٣ - F. Robaye op. Cité P.7.8.

٦٤ - Festinger Cité par F. Guerin in Revue de Psychologie appliquée op. Cité P.61.
-Festinger in F. Robaye op. Cité P.8.

٦٥ - Jucknat Cité par F. Guerin op. Cité P.61.

٦٦ - N. Sillamy op. Cité P.409.

٦٧ - F. Robay op. Cité P.62.

٦٨ - Jucknat in F. Guerin op. Cité P.61.

٦٩ - هذا ما أشرنا إليه ضمن مفهوم الفشل والشعور بالنقص والتعويض عن ذلك بالسلوك في طريق إيجابي آخر.

٧٠ - Festinger in F. Guerin op. Cité P.61.
- Festinger in F. Robaye op. Cité P.8.

٧١ - إذا لم تحل عقدة أوديب عند الولد لا يسعد في زواجه مستقبلاً لأنه يبقى متعلقاً بأمه بشكل مريض ولا يرغب في الابتعاد عن ناظريها ولو لحين. إضافة إلى سلوكه غير المقبول معها وغير المبرر مع زوجته.

٧٢ - P.H. Chombart de Lauwe in cahiers internationaux des sociologie XIIV, 1968, P.46.

٧٣ - Futzhugh Dodson: Tout se joue avant six ans, Belgique, Marabout, 1976, P.174.

٧٤ - Claude Levy-Leboyer op. Cité P.7.

٧٥ - Norbert Sillamy op. Cité P.773.

٧٦ - Claude Levy-Leboyer op. Cité P.250.

٧٧ - F. Robaye op. Cité P.117.

٧٨ - سيد عبد الحميد مرسي، سيكولوجية المهن، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢، ص ٢٧.



الفصل الثاني

العوامل المؤثرة في الطموح

ليس الإنسان وليد عامل واحد أو عدة عوامل دون غيرها، لا يتأثر بهذا دون ذاك، ليس على صلة بالحاضر فقط وبدون التأثر بالماضي السحيق والقريب. فكل فرد هو نتاج تفاعل اشتركت فيه جميع العوامل، وتمحورت حوله كل المؤثرات، وتشابكت لتؤول في النهاية إلى خلق هذا الإنسان المتمايز والفريد تبعاً لحدة هذا التأثير ولمدى ما يتغلب عنده أحد العوامل على سواه. لذا نرى أنماطاً من البشر متعددة تختلف في سلوكها. فبمقدار ما نزيد من أثر هذه العوامل يتنوع الإنتاج ويتفرد الإنسان وتختلف الشخصيات. وبمستوى الطموح يتحدد الإنسان وتظهر معالم حياته وتتصف شخصيته وينجلي دوره في الحياة. وحيال هذا التفاعل إن كل تغيير يطرأ على حياة الإنسان، إن كل مؤثر في سلوكه يؤدي حتماً إلى تغيير في الطموح وتبديل في مستواه.

فولادة الطموح وتطوره يرتبطان، برأي «شمبار دولوي»[1]، من جهة، بنزعات وميول المرء وتقلباته العاطفية، ومن جهة أخرى، بتصوراته للعالم الخارجي وللآخرين ويكونان على علاقة بمختلف المتغيرات الاقتصادية والثقافية والسياسية. كما أنه يشير إلى أهمية نظام العلاقات الذي يخضع له الفرد والذي من ضمنه يأخذ موقعه. ونشير أيضاً إلى أن كل تغيير أو تبديل في هذا النظام أو في شروط الحياة يؤدي إلى تحرر الطموح أو إلى لجمه وكبحه وثباته وارتقائه، ويضيف دولوي أن كثيراً من الطموحات تخضع للمحيط الاجتماعي وللوضعيات المعيشة التي نرى من ضمنها معتقدات المرء ونظام قيمه ولمعطيات الثقافة الموجودة في حينه. ولم يخف عليه أيضاً ما لتطور الحاجات من أثر فاعل في ولادة الطموح وفي تحقيقه.

وفي مجلة صادرة عن مكتب اليونسكو[2] يعدد مصطفى الزعتري القيود والعوامل التي تؤثر على حركة المجتمع ويصنفها تحت «العادات والتقاليد، اختلاف المعتقدات، تفاوت مستويات المعيشة، مدى تأثير الحزبيات المزمنة والطارئة والحواجز الطبيعية»...

أما «جان شازال» Jean Chazal فيجمل هذه المؤثرات والمحددات لسلوك المرء بعوامل «بيو ـ نفسية واجتماعية وثقافية حيث، تحت تأثيرها، يتبلور الوعي وحيث إن الوجود يصبح حلاً أو اختياراً لما هو فيه وبهذا يلتزم المرء وتتولد شخصيته»[3]. نستنتج من

هذا كله أن كل نشاط يقوم به الفرد ردًا على تعامله مع محيطه ليس نفسياً صرفاً ولا فيزيولوجياً بحتاً، إنما هو فعل شامل يصدر عن كلية الإنسان ووحدته النفس ـ بيولوجية المتكاملة والمتماسكة، فإن اضطرب جانب تأثرت الوحدة بكاملها واضطربت.

واتجاهات الإنسان تشكل موقفاً، يقول عنه زهير حطب وعباس مكي: «بأنه المحرك الأساسي للسلوك أو بتعبير آخر هو المجسد الفعلي لهذا الموقف، حتى نكاد نقول: إن لا سلوك بدون خلفية مواقفية معينة. فالموقف هو الاستراتيجية بينما السلوك هو التكتيك الذي يوصل إلى الهدف المواقفي ويجسده... والموقف غالباً ما يكون لا واعياً عند الفرد بفعل تراكم تاريخي، اقتصادي، اجتماعي... وهو يتجسد على مستوى السلوك اليومي ومن خلال أحداث ووقائع تعتمد في جوهرها فلسفة مواقفية تعتبر المرجع الواعي أو اللاواعي لكل تحرك سلوكي يومي»[٤].

ولكن هذا التحرك وهذا السلوك يمثلان برأينا تعبيراً عن طموح المرء وتنفيذاً لتطلعاته ورغباته، وبهذا نصل إلى أن كل تغيير يطرأ على هذا الموقف يعود بالنتيجة أثراً وتبديلاً على الإنسان ومستوى طموحه، ونؤكد رأينا بما جاء على لسان أحمد زكي صالح بأن «التأثير بين الشخصية ومجالها الخارجي تأثير متبادل مستمر دائم، حقيقة أن الشخصية مزودة ببعض النزعات الوراثية، إلا أن هذه النزعات قابلة للتغيير والتعديل بحكم العوامل المؤثرة فيها من المجال. وهكذا تكون نظرتنا إلى شخصية الطفل على ضوء أنها وحدة ديناميكية، نامية متأثرة بالعوامل الأخرى الموجودة في المجال. وأنها قابلة للتشكل تبعاً لتأثير هذه العوامل»[٥]. وبهذا نشير إلى أن طموح الإنسان المعبر عن تشكل شخصيته يتأثر بسلسلة من التفاعلات التي سنصنفها بأبواب خاصة يرد ذكرها فيما بعد.

وكوننا سنفصل أثر الأهل في شخصية الطفل ومستوى طموحه (موضوع الأطروحة) نرى من الضرورة أن نشير إلى ما قاله أحمد عزت راجح من أن الأسرة «ليست وحدها مصدر ما نكتسبه من اتجاهات عن طريق القابلية للاستهواء، فهناك المدرسة والصحافة والإذاعة والتلفاز والدعاية والمطالعات الخاصة وأفكار قادة الرأي وما نسمعه من أصدقائنا وزملائنا من آراء... على هذا تتكون الكثرة من اتجاهاتنا وعواطفنا. فنحن لم نكتسبها ـ صغاراً أو كباراً ـ عن طريق التعقل والتفكير والتحليل بل بطريقة لا شعورية غير مقصودة عن طريق التكرار والقابلية للاستهواء والعدوى الاجتماعية»[٦].

في هذا المجال يقول «ميشال روثر» Michael Rutter الطبيب النفسي البريطاني، في

حوار معه عام ١٩٨٤، رداً على السؤال: ماذا يحدث إذا قدم الوالدان المثال السيء؟ «إني أعتقد أن هذا يشكل صراعاً عسيراً. ولكن المهم أن ندرك أن أمام الأطفال نماذج متعددة فليس هناك والد واحد، بل هناك والدان، بل هناك في هذه الأيام أربعة أو ستة والدين. فهناك الإخوة والأخوات الأكبر سنًا، وهناك أصدقاء الأسرة وهناك المدرسة. والواقع أن المدرسة تعتبر مؤسسة للتربية، ولكنها أيضاً منظمة اجتماعية وفرصة للتلقي الاجتماعي...»[٧] هذا يظهر أن الطفل يتأثر بالشخصيات المحيطة به مهما كانت درجة قرابته ووفق عمليات تفاعلية تشكل شخصيته المستقبلية. تجدر الإشارة هنا إلى أن سقوط صورة المثال المتمحورة حول شخصية الوالدين، في البداية، تزعزع شخصية الطفل وتربكه وتدفعه إلى التوتر والضياع. وهذا يدفعنا إلى التعقيب والتأكيد على أن الإنسان هو عبارة عن مجموعة من الإثارات والأحاسيس تتوهج مع انطفاء كل مثير وتتشكل مع انحلال مختلف العوامل والظروف لتظهر في شخصية الفرد سلوكاً وطموحاً ومواقف[٨].

من جهته كمال دسوقي[٩] يضيف خمسة عوامل نابعة من البيئة الخارجية وتدخل في بناء شخصية المرء وتؤثر في سلوكه وهي «تأثيرات الأسرة، خصوصاً العلاقات بالوالدين، ـ تأثيرات المدرسة والجماعة المحلية والعوامل الثقافية ـ القوى والنظم الاجتماعية المفروض الامتثال لمعاييرها والتوافق بمتطلباتها ـ الخبرات الشخصية وخصوصاً المبكر منها ـ الأمراض التي أصيب بها الشخص والحوادث التي تعرض لها والصدمات التي تلقاها وكيف تنمطت استجاباته لها»[١٠].

من هنا وبعد هذا العرض المتشابك والمتداخل نفترض وجود عوامل ومؤثرات تترك بصماتها في تشكيل شخصية الفرد وتالياً يصطبغ طموحه بمستوى يعلو وينخفض تبعاً لمسار هذه العوامل وفعاليتها. من هذه العوامل نصف ما هو فردي وعائلي ومنها ما هو اجتماعي ومدرسي إضافة إلى مؤثرات جغرافية واقتصادية ونفسية وسياسية إلا أننا سنجمعها في بابين اثنين هما:

أولاً: عوامل ذاتية ـ داخلية.
ثانياً: عوامل خارجية.

لكن في بحثنا هذا سنعرض هذه العوامل والمؤثرات بشكل يظهر أثرها ويبين فعاليتها في حياة الإنسان إنما باختصار وإيجاز لنفتح المجال فقط. أمام المؤثرات العائلية، موضوع هذا البحث، لتحظى بالقدر الكافي من اهتمامنا، ولنتمكن من تسليط الأضواء الكاشفة، علنا

نوفق في إظهار أهميتها في حياة الإنسان وأثرها في سلوكه وإبداع شخصيته وتنميطها:

٢ ـ ١ ـ العوامل الذاتية ـ الداخلية:

أصبح من المسلم به لدى العامة والخاصة أن الفرادة ميزة يتصف بها الإنسان، ضمن البيت الواحد وبين الأبناء التوائم بالذات، فلكل طباعه وميوله واهتماماته وطريقة توافقه في الحياة، وأن لكل واحد قدراً من الذكاء يكثر ويقل وشخصية لا نرى مثيلها في العالم أجمع، وأن ما يصلح لهذا لا يصلح لذاك. من هنا كان اهتمام علماء النفس والاجتماع، وعن طريق الروائز النفسية والاختبارات الشخصية، إيجاد الرجل الملائم للعمل الملائم. من هنا أيضاً أثر العوامل الفردية وفروقاتها في بناء الشخصية وفي تشكل طموحاتها. وهذا ما دفع سيد عبد الحميد مرسي للقول بأنه «ليس كل البشر صالحين أو كلهم غير صالحين، ففي طوايا كل فرد وثناياه تتوزع قدراته بدرجات متفاوتة ولذا فإننا نجد الشخص صالحاً لعمل دون آخر»[١١].

وتأكيداً لتأثير هذه الفروقات الفردية نشير إلى ما كتبه الدكتور جوزيف أنطون[١٢] استناداً إلى دراسة روكلين بقوله: «إذا قارنا أطفالاً يتمتعون بدرجة ذكاء واحدة نستنتج أن البنات يحصلن على نتيجة مرتفعة يتفوقن فيها على الشباب فيما يخص الروائز اللفظية... وأن النتائج المدرسية تشير أيضاً إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور فيما يتعلق بمادة اللغة الفرنسية كما أن الذكور يتفوقن على الإناث فيما يتعلق بمادة الرياضيات...»[١٣].

ويركز الدكتور أنطون[١٤] على هذه الناحية بما يقوله روجر P. Roger من أن «تفوق الذكور يظهر في المواد التي تتطلب تعليلاً رياضياً بينما الإناث يتفوقن في الفروع التي تتطلب تدخل العوامل الكلامية والشفهية»[١٥].

فأمام هذا الواقع ومع إقرارنا بوجود هذه الفروقات الفردية الناتجة عن الوراثة الجسدية ـ البيولوجية والمؤثرة في حياة الإنسان نتساءل هل أن هذا التفوق الذي يتميز به كلا الجنسين مرده إلى هذه الفروقات الفردية؟ أم أن هناك أسباباً أخرى توصلنا إلى هذه النتيجة؟ فباعتقادنا أن هذا التفوق مردّه إلى ذلك المفهوم المتوارث الذي يدفع الذكور نحو الفروع العلمية بينما يدفع الإناث نحو الفروع الأدبية، هذا المفهوم الذي عايشته شبيبتنا جيلاً بعد جيل، والذي رسّخ هذا التمايز بين الجنسين على صعيد الامتهان والتعليم، فأصبح بالتالي كحقيقة يرزح تحتها كلا الجنسين. ودليلنا على ذلك هو خروج الإناث على هذا المفهوم حتى أصبحن

يزاحمن الشباب في جميع الميادين وبالأخص المحاماة، والطب والهندسة، وربما يتأكد لنا ذلك إذا قارنا نسب الإناث الموجودة في الفروع العلمية وارتفاعها سنة بعد سنة.

وبما أننا في صدد تأثير العوامل الفردية سنأتي على ذكر، وباختصار، عامل الوراثة، الذكاء، عوامل نفسية وبيولوجية:

٢ ـ ١ ـ ١ ـ عامل الوراثة:

مع اعتقادنا أنه من الصعوبة بمكان فصل عامل الوراثة عن عامل البيئة، غير أننا نشير إلى أثر الوراثة في تزويد المرء ببعض الصفات والاستعدادات التي تؤهله وتساعده للنجاح في المستقبل، أو تعيقه وتربك تصرفاته في المجتمع.

وتأثير الوراثة ظاهر في لون البشرة وشكل الجسم وحجمه وفي درجة معينة من الذكاء وفي تشكيل بيولوجي معين، وكل هذا يؤثر في تصرفات الإنسان وفي تفكيره ورغباته، مما يؤثر تالياً في ميوله وطموحاته.

٢ ـ ١ ـ ٢ ـ عامل الذكاء:

إن الذكاء عامل ذو أثر قوي وفاعل في توجيه الطموح وتعيين مستواه. فكلما كان ذكاء المرء مرتفعاً كانت نسبة النجاح أمامه مرتفعة، وهذا يعني إسهاماً في إعلاء الطموح، ودفعاً في طريق أكثر صعوبة وأكثر تعقيداً، ويعني أيضاً المزيد من رغبة الفرد ومقدرته على مواجهة الأمور، وتصديه بحكمة وعناية لكل المعضلات والوضعيات الصعبة.

ومن الذكاء الذي عرفه بيارون[١٦] بأنه مجموعة من الوظائف التي تغطي كل مظاهر الحياة العقلية. . . والقدرة على حل المشاكل المستجدة نتبين أثره وفعاليته في طموح الفرد. عند «بينيه» Binet الذكاء «يتألف من قدرات أربعة هي الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقائه فيه»[١٧].

وعند سبيرمان Sperman هو يعني «قدرة نظرية عامة، أو عامل عام يؤثر في جميع أنواع النشاط الفعلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله»[١٨]. ألا يعني هذا أنه وسيلة مساعدة لتحقيق الأهداف والوصول إلى الغايات؟.

بكل تأكيد أن هناك ارتباطاً بين مستوى الذكاء ودرجة التعليم التي يصل إليها الفرد. واستناداً إلى البحث الذي أجراه «كلارك» و«جست» Clark et Gest وغايته تصنيف الأفراد بالنسبة لعامل ذكائهم والمهن التي التحقوا بها يؤكد عبد الحميد مرسي «إن المهن ذات

المستوى العالي تتطلب درجة عالية من الذكاء ومن مستوى التعليم»[19] وهذا ما يعزز طرحنا لموضوع البحث في تبيان أثر الطموح من خلال التوجيه المهني والمدرسي.

وفي بحث للدكتور أحمد عزت راجح[20] يتبين لنا أن الطالب لا يرجى له النجاح في الدراسة الثانية إن كان ذكاؤه دون المتوسط، ولا يرجى له نجاح في الدراسة الجامعية إن لم يكن ذكاؤه فوق المتوسط، كما أن النجاح في بعض الكليات يتطلب مستوى من الذكاء أعلى من النجاح في كليات أخرى...».

نستنتج وبشكل لا يرقى إليه الشك أن الذكاء يعتبر عائقاً أو مساعداً لتحقيق الطموح وتحديد مساره. فبقدر ما تكون نسبة الذكاء مرتفعة أو منخفضة يكون مستوى الطموح رفيعاً أو منخفضاً وتالياً تتحدد درجة التحقيق فيه وتتصف معالم الشخصية.

٢ ـ ١ ـ ٣ ـ عوامل بيولوجية:

من العوامل الفردية أيضاً هناك تأثير الغدد وإفرازاتها على الجسم. ففي داخله مجموعة من الغدد لكل منها وظيفتها. إذا سارت كما هو مرسوم لها صح الجسم وسلم البنيان. أما إذا اختل توازنها فإنه يضطرب ويتوعك. وفي كلتا الحالتين يتأثر السلوك وبهذا التأثر يتحدد الطموح ويوجه وفق معطيات تلك الإفرازات وعلى سبيل المثال لا الحصر إذا راقبنا هورمون الكورتين الناتج عن غدتي الأدرنالين «اللازم للعمل العقلي الموصول ومقاومة العدوى. إن زاد إفرازه أدى إلى تضخم خصائص الذكورة عند الرجل وإلى ظهور سمات الرجولة عند المرأة... أما إن قل إفرازه أصيب الفرد بالضعف وفترت رغبته الجنسية وانخفضت عملية الأيض عنده»[21].

نستنتج من هذا أن الغدد تساهم في تنميط الشخصية وإعطائها، في حال اختلال التوازن، شعوراً بالنقص أو تشويهاً في التركيب مما يحرك في الإنسان الحاجة إلى التعويض واللجوء إلى إحدى الوسائل الدفاعية للأنا كي يتكيف الجسم ويتلائم مع الوضعية التي يتواجد فيها. ومع كل وضعية يتباين الطموح ويتمايز مستواه.

٢ ـ ١ ـ ٤ ـ عوامل نفسية:

إن العامل النفسي يمثل في رأينا نتاج التداخل بين العوامل كافة (الفردية والخارجية والتفاعلية) فكل العوامل التي تؤثر بشكل أو بآخر في حياة الإنسان تترك بصماتها على نفسيته حيث تمتص هذا الأثر لتولد شخصية لها صفاتها وفرادتها وتشكلها الخاص. ويتم هذا تحت

إطار التكيف والتوافق مع الوضعيات الجديدة والحالات التي تتالى وتتزاحم في ثنايا الشخصية. وبرأينا أن هذا التكيف مرده أساساً إلى شعور المرء المستمر بالدونية الطبيعية ذات المردود الإيجابي والتي تلازم الإنسان الطموح طيلة حياته أي بشعوره المتواصل الرافض لما هو فيه واستصلاح وضعيته وترقيتها واستعلاء مستوى طموحه.

إضافة إلى هذه الدونية الطبيعية السليمة تأتي الدونية المرضية وبخاصة الجسدية حيث تدفع المرء إلى التعويض في مجال آخر. «فالشعور بالدونية الناتج عن ضعف النظر تقول هارتا أورغلر Herta Orgler يمكن مثلاً أن ينشّط الخيال وأن كثيراً من الكتاب الذين يبرعون في تصوير المناظر المدهشة يعانون من تشوه العيون واختلال في النظر»(٢٢)، فعدم الاكتفاء والتكيف أو هذا الشعور بالدونية يتولد عن تصارع الواقع المتنامي مع القدرة المنخذلة وحقيقة المرء الضعيفة مما يدفع الإنسان وبوسائل الأنا الدفاعية إلى اتباع السلوك الهادف، إلى تحقيق الطموحات الملائمة التي بها يتوازن الجسم ويستعيد تكيفه وتوافقه في الحياة.

إذن هذا الشعور بالنقص يستتبعه حتماً رد فعل إيجابي أو سلبي بواسطة التعويض الذي هو أحد الميكانزمات الدفاعية لدى الأنا. فإذا كان رد الفعل إيجابياً ارتفع مستوى طموحه وتوثبت حياته صعداً، إذ كل نجاح يعقبه إلحاح بنجاح أكبر، بينما إذا كان رد الفعل سلبياً ينخفض مستوى طموحه ويتوعك سلوكه ويرتبك باستمرار إلى أن يصل الإنسان إلى حالة مرضية أو إلى ما يسمى بعقدة الدونية والانحطاط التي شدد عليها «بيار دوبرا ـ ريتزن»(٢٣) Pierre Debray-Ritzen معتبراً أساسها «عاهة جسدية أو صعوبات في النطق واللغة أو في القوى العقلية، والتي تشل عزيمته وتسجن طاقاته إلى أن يقتنع بما هو فيه، ويصبح بالتالي عجزه مقبولاً عنده وهذا لا بد من أن يدفعه إلى التراجع حيناً بعد حين. هذه الصعوبات تدفع الإنسان برأينا وبخاصة في المرحلة المدرسية إلى عدم التجاوب مع أستاذه أو المشاركة داخل الصف في الأعمال الموكلة إلى التلاميذ مما يزيد حاله سوءاً ويزداد انطواؤه، وبالتالي يقل مستوى طموحه ويبدأ بالانخفاض».

نستنتج في هذا المجال أن لكل حالة نفسية تحريكاً لوضعيات جديدة وتخطيطاً لطموحات جديدة يتجدد مستواها وفق هذه الوضعيات وحدَّة هذه الحالات. وتجدر الإشارة إلى أننا سنعالج أثر هذه العوامل النفسية بشيء من التفصيل في بحثنا على أثر الأهل وتكوين شخصية الطفل وبخاصة في السنوات الأولى من حياته حيث يحاط بجو نفسي يسبب له، وتبعاً لنوعيته، شخصية سليمة، سوية ومعافاة أو شخصية مريضة، مرتبكة وجانحة.

٢ ـ ٢ ـ العوامل الخارجية:

من العوامل الخارجية التي تفعل في الإنسان والتي لا يستطيع المرء أن يتجنب تأثيرها نذكر:

٢ ـ ١ ـ ١ ـ العوامل الجغرافية:

أولى نتاج هذه العوامل نتبينها من خلال تباين الاهتمامات والفوارق التي نراها بين ابن الريف وابن الساحل، بين ابن القرية وابن المدينة. فبالنسبة للجو الذي ينعم به ابن القرية وهو جو طبيعي يطمئن له البال وترتاح له النفس علاوة على ما تشتهر به القرية من ارتباطات وتقاليد وواجبات لكل مناسبة. كما أن المدينة تكون من خلال دينامية الجماعات التي تعيشها ملتقى للطموحات الفردية والجماعية التي تتفاعل في ذات الإنسان وتؤثر في تفكيره. لذا فإن تشكّل الشخصية متباين في القرية عنه في المدينة ونتيجة لذلك يتمايز الطموح ويختلف مستواه بين ساكن القرية وقاطن المدينة. وأن دراسات عديدة أظهرت ذلك دون أن يرتقي الشك إلى نتائجها. فالبحث الذي قام به الدكتور زهير حطب والدكتور عباس مكي[٢٤] بيّن ذلك بوضوح إذ أن الانتماء الجغرافي يبيّن أن حركة المأزم تتغير من المدينة إلى الريف وذلك أن ٦٦,٤٧٪ من المدنيين يتخذون مواقف مغايرة للأهل في مقابل ٤٨,٤٣٪ من الريفيين. إن هذه المعطيات تشير إلى أن المدينة هي ميدان أكبر للصراع بين الأهل والأبناء في مجال الرغبات والمواقف. هذه حقيقة موضوعية: «فهل يطلب الآباء في المدينة مزيداً من رضوخ الأبناء لرغباتهم، أم أن عليهم استيعاب الواقع المدني والتخفيف من غلواء سلطتهم ومواقفهم انطلاقاً من اختلاف المعطيات الموضوعية في البيئة وتشابك العلاقات الأسرية في المدينة أكثر من تشابكها في الريف؟ وهل أن الآباء في الريف يتجهون نحو الاقتداء في الآباء في المدينة... أو يتركون المجال لأبنائهم للعيش كما يريدون هم وليس كما يريد لهم الآباء؟» إن هذه التساؤلات تؤكد لنا ما نرمي إليه وتوضح أن طباع الريفيين ورغباتهم تختلف عن طباع أهل الحضر. فالريفيون يهتمون بشدة بالعلاقات الإنسانية وواجبات الضيافة والكرم والتقيد بالتقاليد والعادات، بينما في المدينة كل فرد ينصرف لشؤونه الخاصة ولا يأبه للروابط الاجتماعية والعلاقات الإنسانية بنفس النسبة الموجودة عند الريفيين.

ومن جهة ما أعلنه محمد الشبيني[٢٥] من أن «الطفل القروي يؤدي وظيفة اقتصادية

وهذا يعني أنه يتحمل جزءاً من زيادة الدخل للأسرة..» نستشف أن التلميذ في القرية يهدر قسماً من وقته في أعمال الزراعة وما شابه، وذلك على حساب مصلحة المدرسة وإعطائها الوقت الكافي للبحث والتركيز والتحليل، وبالتالي فإن هذا يؤثر في تشكيل شخصيته واهتماماته وطموحاته، وأن المدينة بدورها «تخلق أفكاراً جديدة وثروات مادية، وإن كان يمكن أن تكون مدمرة لكل من الطبيعة والبنى الاجتماعية وهي تغري سكان الريف في بلدان العالم الثالث الذين يجدون فيها مهرباً من مشكلاتهم...»[٢٦] وبهذا يتباين دور كل من المدينة والقرية في تنمية بعض السمات وإبرازها أو تعطيل سمات أخرى وإعاقتها عن الظهور. «فالبيئة الطبيعية تفرض نفسها على الإنسان بقوة»[٢٧] فأسلوب الحياة يتأثر ويؤثر في تكوين الطموحات. فالذي يعيش في الصحراء أو بين الجبال الوعرة يختلف في طباعه ورغباته عن الذي يعيش في بلاد الأسكيمو أو أية جزيرة بعيدة. من يتواجد في مناخ معتدل يتميز عن سواه الذي يتواجد في مناخ قاري أو قطبي. ابن الساحل تتولد عنده طموحات ورغبات تختلف جوهراً وسلوكاً عن ابن الجبال.

في هذا المجال يعطي أحمد عزت راجح[٢٨] مثلاً عن الأسكيمو، سكان شبه جزيرة غرينلندا فيقول عنهم: «إن هؤلاء قوم يعيشون في ظروف جغرافية قاسية، عنيفة، بحيث لا يقوى على العيش إلا الأقوياء. أما الضعيف أو المريض أو العاجز عن كسب قوته فمصيره الهلاك أو الانتحار أو أن يقتل من ذويه. كما قضت عليهم هذه الظروف الجغرافية أن يكون نظامهم الاجتماعي فردياً إلى حد كبير. قضت عليهم أن يصنع كل واحد منهم أدواته وأسلحته بنفسه وأن يخرج إلى الصيد ليصطاد لنفسه... لذا كانت السمات في شخصية الأسكيمو هي التحدي والاعتماد على النفس والمبادأة والأنا القوي القادر على الاحتمال...» ثم يتابع كلامه عن قبيلة أرابش Arapesch في غينيا الجديدة «حيث إنهم في أمان من الخطر الخارجي لذا لم يتكون لديهم نظام اجتماعي قوي، وأصبح القوم يتسمون بالوداعة والمسالمة وروح الصداقة. بل يمقتون التنافس والتفاخر والخشونة، ينبذون الشخص الغيور الطموح الذي يتطلع إلى التملك».

نستنتج من هذا أن الشخصية الإنسانية بكل ما فيها من رغبات وسمات وطموحات تتأثر تأثيراً بالغاً بالبيئة الجغرافية والعوامل الطبيعية. فوفق معطيات هذه البيئة وتلك العوامل يتشكل الإنسان وتتكون مزاياه وأهدافه ورؤاه في الحياة وحينئذٍ تتشكل تلك الرغبات وتلك الطموحات.

٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ العوامل الاقتصادية:

ونقصد بها تلك العوامل العامة التي تشمل بأثرها وضع البلاد وحالة المجتمع لأننا سنخصص في بحثنا الميداني دراسة أثر العامل الاقتصادي على صعيد الأسرة وكيف أنه يؤثر في طموح الفرد وفي توجيهه، إن على الصعيد الدراسي، أو على الصعيد المهني.

مما لا ريب فيه أن البلد المزدهر اقتصادياً سينعم بَنُوه بشروط اقتصادية وبتنظيم متطور عادل بين أبناء المجتمع، مما يؤهلهم أكثر ويساعدهم أكثر في حسن تدبير أمورهم وعدم هدر طاقاتهم. «وقد حاول كثير من الاقتصاديين وعلماء الاجتماع الاستعانة بدراسات متعددة ليؤكدوا أن الأسباب الرئيسية للانحرافات الاجتماعية تنبع جميعها من العوامل والقوى الاقتصادية في المجتمع... وقد ظهرت تفسيرات اقتصادية مطلقة للجنوح والجريمة وإدمان الخمر وانتشار البغاء والإصابة بالأمراض العقلية وغيرها من المشكلات الاجتماعية، ويتضح من كل هذه الدراسات أنها تدور حول عامل واحد هو العامل الاقتصادي وأنه إذا أمكن إزالة الفقر والتخلص من البطالة وتوفير المسكن الصحي لكل أسرة فسوف تدخل الإنسانية في العصر الاجتماعي السعيد الذي يخلو فيه المجتمع من المشكلات الاجتماعية»[٢٩] فالأحوال الاقتصادية المؤاتية والمتقدمة تيسر فرص العمل للجميع مع تنويع مجالاتها وتعكس صورة البحبوحة على وجوه الشعب بينما إذا كانت اقتصاديات البلد منهارة ويعاني قلة الموارد فإن ذلك يسد باب الرزق عند الكثيرين من العمال ويخفض الدخل عند القلة الباقية. كما أننا نقر ونعترف مع «شمبار دولوي» «أن كل تغيير يطرأ على الصعيد الاقتصادي يحدث تبدلاً في نظام القيم، تبدلاً في الأنماط والمثل الثقافية، تبدلاً فيما يرتكز عليه الفرد في مجتمعه وعبر عالمه الخاص»[٣٠]. ونستدل من هذا أن كل تغيير يتعرض له المثال يؤدي حتماً إلى ارتقاء في مستوى الطموح وتبدل في تشكيل الشخصية التي تتكون وفق معطيات البيئة التي تتوجد فيها، وفق ما يتحكم فيها من معطيات تاريخها الحاضر والغابر.

وبما يتعلق بالتطور الاقتصادي يقول روكلين M. Reuchlin: «إن الوضع التقني لهذا التطور يغير في العمق فحوى المهنة ومواصفاتها، يربطها، وبأكثر دقة من السابق، بالتوجيه المدرسي»[٣١] نستشف من هذا أنه بقدر ما تزدهر اقتصاديات البلاد يسهل التوجيه وتالياً ربط هذا التوجيه بمتطلبات البلاد عن طريق المدرسة بإعدادها الرجل المناسب للمكان المناسب. وبهذا ينعكس الوضع على مستقبل الطفل وتتضح معالم حياته فيقبل عليها طامحاً، راغباً بما

سيفعل، مع اعتقادنا الراسخ بأن الفترة الدراسية سيتحدد مسارها بدقة بالغة مما يسبب اقتصاداً في الطاقات وعدم هدر في الوقت لدى الطالب حتى يصبح منتجاً وفاعلاً في المجتمع.

من ناحية أخرى نشير إلى ما حدث في مطلع الثورة الصناعية، وحوالي «منتصف القرن التاسع عشر، حيث إن عدداً كبيراً من العائلات كانت مجبرة على تشغيل أبنائها منذ بلوغهم سن الثامنة ووضعهم في عالم العمل»[٣٢]. ويعني ذلك حرمانهم من متابعة الدراسة والتقليل من مستوى طموحهم غير أن هذا انعكس فيما بعد، على أثر الزيادة في الإنتاج والسرعة فيه، على ممارسة الهوايات، والاستزادة في التثقيف، وتنفيذ ما يطمح إليه المرء، وعلى مدة الفترة الدراسية وإطالتها. فمن جهة قلت ساعات العمل، بسبب وفرة المردود وهذه السرعة في الإنتاج، مما أفسح المجال أمام العمال إلى المزيد من التثقيف والرغبة في متابعة التحصيل عن طريق الدروس الخصوصية أو في المدارس ذات الدوامين.

من جهة ثانية، إن التطور الاقتصادي والزيادة في الدخل فرضا على التلميذ إطالة فترته الدراسية «وجعلها إلزامية لفترة تطول أكثر فأكثر، وأن هذه الفترة الإلزامية امتدت إلى أبعد من حدها المعروف وبإرادة نسبة مهمة من العائلات»[٣٣]. وما ذلك إلا بسبب تشعيب الدراسات والحاجة الملحة إلى تنويع الاختصاصات حتى تلبي هذه الدراسة حاجات المصانع ومتطلبات سوق العمل، إضافة إلى اكتساب الدقة والمهارة وتجويد الإنتاج.

باختصار إن هذه الحالة الاقتصادية الشاملة تؤثر على المسار العام في البلاد، من حيث توجيه الأبناء والحد من مستويات طموحهم. فهي تؤثر سلباً إن اعتراها الانهيار وحدَّت من زخمها قلة الموارد، علماً أنه بإمكان بعض العائلات الغنية التخلص من حدة سلبيتها، إنما لا مناص من هذا التأثر، وهي تؤثر إيجاباً إن غمرها الازدهار وزاد مردودها وفرة الدخل والإنتاج، مع العلم أيضاً أننا نجد من لا ينعم بهذه الإيجابيات إنما لا مجال للشك إطلاقاً في إسهامها ولو نسبياً في رفع مستوى طموح الأبناء.

٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ العوامل السياسية:

إنها من العوامل الأكثر فعالية في تشكيل الإنسان فتأثيرها مباشر عليه. فحسب نوع النظام السياسي الساري مفعوله في المجتمع، وحسب المبادىء والعقائد السياسية التي تفرضها الأحزاب يتشكل الإنسان، وتتعدد معالم طموحه وأبعاده في الحياة وما يشغل تفكيره وينوي القيام به. فالنظام الملكي يختلف عن النظام الجمهوري، والنظام الديمقراطي

يختلف عن النظام الاشتراكي والشيوعي وكل واحد منهم يسهم في خلق شخصية متميزة بأهدافها وغاياتها وطموحاتها. فالنظام الديمقراطي «يأخذ في الاعتبار والاهتمام طموحات الأشخاص والجماعات. بينما في النظام الاستبدادي فإن المرء لا يستطيع التعبير عن طموحاته التي تصدها السلطة لأسباب تعود بالنفع لطبقة من الشعب دون أخرى»[٣٤]، ويعني ذلك أن وجود القنوات التي تصل القاعدة الشعبية بالقمة الحاكمة أو فقدانها يعود بالأصل إلى نوع الحكم وإلى الحياة السياسية المعيشة. ونشير أيضاً إلى التأثير الذي تحدثه السياسات العدوانية التوسعية في شعبها وما تغرسه في نفوسهم من قيم وطموحات، وفي مقابل ذلك ما تفرضه السياسات المقهورة والمغلوب على أمرها سواء كان على صعيد الأحزاب أو الدول المحتلة والمستعمرة. وندلّل على هذا بما جاء على لسان «نوح ويستر» في العبارة الآتية: «إن نظم التربية والتعليم في ظل الحكم الاستعماري لا تصلح في عهد الاستقلال»[٣٥]. ونتبين من خلال هذا أن ما تهدف إليه السياسة التربوية في كل من الحالتين متنافر ومختلف. فهدفها في ظل الحكم الاستعماري هو بناء الإنسان المكافح والثوروي الذي لا يرضى بالخنوع أو الرزوح تحت أي صنف أو شكل من أشكال الاستعمار فطموحها يكون في تحطيم القيود وتكسير الأصفاد لتشرق شمس الحرية ويبزغ فجر جديد. . . أما هدفها في عهد الاستقلال هو بناء مجتمع متماسك قوي ذي فعالية وإيمان برسالته الثقافية والحضارية ضمن الأسرة الكونية، يتمتع أفراده بالحس الاجتماعي في ظل تطبيق مبادىء حقوق الإنسان ليحيوا سعداء وتالياً ليؤمنوا السعادة للأجيال الطالعة.

وخير دليل على ذلك أيضاً هو التباين الحاصل في كل من شخصية المواطن الإسرائيلي والمواطن الفلسطيني وما تتلقاه كل من هاتين الشخصيتين من تعاليم وقيم وطموحات. ولن ننسى إطلاقاً ما تأثرت به شخصية المواطن اللبناني من خلال الأحداث وكم تنوعت في تمحورها وفق تصارع السياسات وتناقضاتها من جهة وتباين طموحاتها واختلاف مستوياتها من جهة ثانية.

وحسب علماء السياسة «أن السلطة تملك دينامية خاصة وتنميطاً خاصًا في تشكيل المجتمع، وتدفع شأن بعض الطبقات الاجتماعية على حساب أو أنقاض حق بعضها الآخر. باختصار إن السلطة تهدف إلى تنمية نموذج من الشعب وتطويره أو تنمية نمط إنسان يوافق توجهاتها العميقة والداخلية ويعني ذلك تكوين المثال لشعب ترتئيه»[٣٦].

وفي مؤتمرها المنعقد في جنيف بين ٢٧ أيلول و٧ تشرين أول من عام ١٩٧١ أقرت

منظمة الأمم المتحدة أنه «يستحيل عادة أن نغير نظام التعليم دون موافقة ودعم السلطة السياسية»[٣٧]، مما يعني أن أي تبديل أو توجّه لا يتم إلاّ بمباركة السلطة السياسية المهيمنة، فنستنتج بالتالي الدور الفعال للعامل السياسي في تقرير مسار حياة الإنسان ورسم الخطوط العريضة لطموحاته بالإضافة إلى تسهيل تحركات البعض من الناس في السعي وراء ما ترنو إليه النفس على حساب إعاقة البعض الآخر وصدهم فيما يبتغون. وللدلالة على هذا الأثر نشير إلى الاستمارة التي قام بتطبيقها طلاب كليتي الحقوق في الجامعة اللبنانية والجامعة اليسوعية تحت إشراف الدكتور حسن صعب والتي أظهرت أن «٥٢٪ من الأشخاص المستجوبين أفادوا أن الدولة في لبنان تجسد منفعة الأشخاص الذين في السلطة، وأن ٦٨٪ شككوا في تطبيق نظامهم الديمقراطي، كما أن ٨٩٪ اعتبروا أن الدولة لا تطبق أو لا تستطيع أن تطبق القوانين على السواء وبشكل واحد»[٣٨]. ونتساءل نحن بدورنا ألا يعني هذا تداخل العامل السياسي في حياة الإنسان وتباين أدواره لدى المواطنين بحيث تتزاحم طموحاتهم وتتشابك رغباتهم ويرتبك المستقبل عند البعض منهم؟.

ونستدل على هذا التأثير وإن كان بصورة غير مباشرة من خلال افتتاحية جريدة الأوريان L'orient في عددها ٢٣ آذار ١٩٦٧ حيث أعلن كاتبها «أن وظيفة الجمهورية أو الدولة اللبنانية لا تتضح ولا تفهم إلا إذا أخذنا بالمعطيات الأساسية التي تظهر أن الأحزاب اللبنانية السياسية تملك من الأهمية أقل مما تملكه الطوائف الدينية الأربعة عشر»[٣٩] (أصبحت الطوائف اليوم سبع عشرة طائفة).

ونشير هنا أيضاً إلى أنه كان بودنا أن نتبين أثر العامل الديني في حياة الإنسان وتشكيل شخصيته، غير أننا أحجمنا عن ذلك حرصاً على عدم الانزلاق في بعض المتاهات التي تشكل حساسية عند البعض مما يسبب لنا حرجاً في هذه الظروف التي نعاني من أورها ونعيش مأزمها وأثرها. مع الإشارة أيضاً إلى أن المؤسسات الدينية، في بعض توجهاتها، غالباً ما تلعب دوراً مطابقاً ومتحالفاً مع رغبات رجال السياسة، ونعطي على سبيل المثال لا الحصر أنه محظور على المواطن اللبناني الذي ينتمي إلى الطائفة السنية أن يطمح في أن يكون رئيساً للجمهورية وهكذا أيضاً المواطن الشيعي أو الدرزي أو الأرثوذكسي. كذلك ممنوع على الأرثوذكسي أن يطمح في رئاسة الجمهورية أو رئاسة الحكومة أو رئاسة مجلس النواب وهكذا أيضاً المواطن الدرزي أو الكاثوليكي... مما يعني أن العامل الديني يؤثر في المجتمعات الطائفية بشكل مباشر وفاعل في تشكيل طموحات أبنائها.

٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ العوامل الإعلامية:

إن وسائل الإعلام اليوم متطورة بحيث بدأت تقدم خدمات متنوعة على كل الصعد ويعود الفضل في ذلك إلى سرعة الاتصال، عبر هذه الوسائل، بين الأفراد والمجتمعات وتبادل الأفكار والحضارات والاطلاع على كل جديد، مما يخلق باب التنافس أمام المؤسسات والجماعات والأفراد في تقديم وإيصال خبراتهم ونتائج تجاربهم وما وصلوا إليه.

وفي وقتنا الحاضر تعد وسائل الإعلام، المتمثلة بالراديو والتلفزيون وأجهزة الفيديو والصحف والمجلات، من الوسائل التعليمية المهمة لما تقدم وتعرض من معارف وعلوم. فهذه الوسائل المتميزة في أشكالها وأدوارها تؤدي دوراً ذا شأن كبير في توسيع مجال الاختيار أمام المرء، عن طريق تأثيرها الممكن في تشكيل شخصيته بنسبة كبيرة، وتزويده بما لديها من معلومات، وأن هذا الدور يكبر تأثيره في المدينة أكثر من القرية نتيجة توافر هذه الوسائل وتنوعها في حين يفتقد إليها ابن القرية.

والدراسة التي قام بها خليل مخايل معوض تصب في هذا المجال وتبين «أن الأسرة في المجتمع الحضري أكثر وعياً بالطرق السليمة للتعامل مع الأبناء لزيادة نسبة التعلم بانتشار التوجيه للآباء عن طريق وسائل الإعلام المتنوعة وإن كانت هذه الوسائل في طريقها إلى الريف إلا أنها لم تصل بالقدر الكافي»[٤٠].

باختصار إن وسائل الإعلام تزود المرء بثقافة متنوعة تسمح له بحرية أكبر في عملية الاختيار مما يؤدي إلى تأثير مباشر في عملية التوجيه سواء على الصعيد الدراسي أم على الصعيد المهني وتالياً فهي تؤدي إلى تأثير في طموح الأفراد وتنويع مستوياتهم.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ العوامل العائلية:

إنها العوامل الأهم بنظرنا لذلك جعلنا منها موضوع بحثنا لنبين أثرها في مستوى طموح الأبناء. فعلى الأسرة نعلق أكبر الآمال في إيجاد المجتمع الفاعل والسليم، في المساعدة على إبداع شخصية الإنسان إذ عليها تقع المسؤولية في حسن هذا الصنيع أو فشله، في إخراجه إلى الحياة كائناً سوياً، فعالاً تعلو وجهه علامات الفرح، أو كائناً مريضاً، منفعلاً تلازمه مسحة الحزن وتظهر عليه شعائر الكره والكآبة. وفي كلتا الحالتين أن العائلة، ومن بعدها المجتمع سيقطفان ثمار ونتاج هذا التردي أو ذاك النجاح.

على يد العائلة إذن يتربى الطفل ويتلقى أولى دروس الحياة وكيفية التوافق مع الآخرين والتعامل معهم، فينشأ سليماً سوياً أو جانحاً، موتوراً. على يد الأهل تزرع في الولد خصاله ويذور تفكيره وتتكون لديه صور الحياة المستقبلية. في هذا المجال اعتبر فرويد «أن الطفل منذ ولادته كائن بلا أخلاق والوالدان والمربون هم الذين يخططون له، فيما بعد، المجال، في هذا الصدد، لكي يستطيع الاندماج في المجتمع»(٤١). وبهذا الاندماج تتم عملية التطبيع حيث يمتثل الفرد لمطالب البيئة التي يعيش فيها، ويلتزم بأوامرها، ويتفاعل بمعطياتها إلى أن تتوضح ثنايا شخصيته وتتجلي معالم رؤاه وتترسّم أمامه صور مستقبله فيتباين عن سواه بهذه الهوية الشخصية التي ينضوي تحت لوائها طيلة حياته مع فوارق تحددها مستويات طموحاته في مواجهة أمور الحياة ونسبة ارتقائها وتسامي شأنها.

على العموم إن العائلة برأي «موكو» G. Mauco «تظهر ذات أهمية لا تعوض على صعيد نمو الطفل وتعلمه الحياة الاجتماعية، وهنا يكون الطفل بمثابة الأب(٤٢) للإنسان. ومن جهة ثانية فإن هذه الأهمية تظهر على صعيد عملية اندماج الراشد الذي لا يصل إلى كامل تطبيعه دون إحساس بالإشباع العاطفي والنفسي ضمن أسرته»(٤٣) هذه الأهمية يشير إليها «كلود ليفي لوبوايه» Claude Levy-Leboyer عن طريق تشجيع الطفل على الاستقلالية بتنظيمه لوحده حياته المدرسية، بالإكثار من المناسبات التي تفرض عليه الاختيار وأخذ المبادرة. . . إن الصورة المثالية للذات تتبلور وتتوضح من خلال مفهومين أساسيين: «العمل وصلابة القرار»(٤٤). نستخلص من ذلك أن العائلة، التي توفق بين تحرر الطفل وتعويده على النظام، تستطيع أن توقظ فيه مسؤوليته ووعيه وتالياً تكسبه القدرة على توجيه ذاته وضبط حركاته. فنوعية العائلة لا بد أن تظهر في شخصية الطفل وفي تكوين مراميها، في نشوئه قوياً أو ضعيفاً، واثقاً من نفسه أو قلقاً عليها. فحسب تكوين العائلة وحسب ما هي عليه يتنوع التأثير ويتميز التشكيل وتتباين الطموحات. فحجم الأسرة ووضعها الاقتصادي مثلاً يؤثران في تشكيل الفرد وفي الخبرة التي يتزود بها لمعالجة تفاصيل حياته، وبخاصة على صعيد توجيهه المهني ومدى نجاحه في المدرسة. فهذا التوجيه يبدأ منذ الطفولة وعن طريق التربية البيتية وطريقة التعامل والتفاعل مع الطفل فيظهر أو ينجلي بوضوح في فترة المراهقة حيث يسقط المرء ذاته وما فيها على محيطه وتالياً يثبت وجوده عن طريق هذا الإسقاط بالتعاطي مع الآخرين وتفاعله مع سلم من القيم والمفاهيم التي بواسطتها يحدد مستقبله ونظرته إلى الواقع والمرتجى.

بعد هذا الموجز لا بد من أن نبين أشكال التفاعل التي بواسطتها يتشكل الطفل، ويتأثر سلباً أم إيجاباً. هذا التفاعل نراه من خلال:

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ١ ـ الأهل وصورة الذات:

إن تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء يظهر منذ البداية، إذ في البيت تنمو استعدادات الطفل لتتشكل فيما بعد شخصيته تبعاً للمواقف اليومية للأهل، وتفهمهم لعالمه الدفين والخاص ولفروقاته الفردية التي تميزه عن سواه وبخاصة تأثره بالصورة التي يعطيها إياه عن نفسه وبما تحوي من مواصفات وأبعاد. حول هذه الصورة تتمحور شخصيته المستقبلية وترتسم معالم أهدافه وطموحاته.

في هذا الخصوص يقول بيار جانيه Pierre Janet: «إن الطفل يتقبل الشخصية التي يعطيها له المحيط يمثل الدور الذي تنتظره منه العائلة. ويعطي مثل الأم التي تردد باستمرار أمام ابنها أنه ضعيف حتى أصبح الطفل شيئاً فشيئاً ضعيفاً يعمل بوحي هذه الصورة»[٤٥] لأنه اكتسب صورة معينة عن ذاته يعمل بإيحاء منها وطبقاً لمواصفاتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى ما قاله «روجر» Roger Perron في هذا الشأن من أن الأهل «ينتظرون من أطفالهم تحقيق شيء ما، وبالتأكيد إن هذا الانتظار يخضع لمثال تربوي يحدده المفهوم الثقافي العام. من هنا فإن نظام القيم يساهم في توجيه العمل التربوي وأن ما يفعله الطفل يبقى ضمن هذا الإطار»[٤٦].

وحول هذا المعنى يقول أحمد عزت راجح: «إن أول صورة يراها الفرد لنفسه يراها في مرآة المجتمع. فإن دأب والده على وصفه بأنه كسول أو مهمل أو شقي كانت هذه الأوصاف مقوماً هامًا من مقومات فكرته عن نفسه»[٤٧].

نستنتج إذن أنه بإرادتنا ووفق وعي مسبق لما نقوم به نستطيع أن نكسب الطفل، بتشخيص نظام قيم أفضل وبواسطة إثارات متلاحقة، صورة عن شخصية قوية يبنيها فيصبح بالتالي قادراً على تخطي الصعاب لبلورة هذه الصورة وإثبات وجودها عن طريق التنافس الشريف الذي يوصله إلى الطموح المجسد لتلك الصورة.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٢ ـ طموحات الأهل والأبناء:

إن هذا الدور المنتظر من الطفل ليس إلا تعبيراً عن طموحات الأهل بالأبناء، عما يرغبون به من خلال الأبناء. فما لم يستطع الأهل تحقيقه من خلال ذواتهم يعملون جاهدين

لتحقيقه بواسطة أبنائهم الذين يصبحون في هذه الحالة امتداداً لحياة الآباء والأجداد في موكب إنساني متلاحق.

«وعلى صعيد مهنة الأبناء أثبت جورج ثيودوري في بحثه هذا التوافق بين ما يرغب به الأهل وما يرغب الأبناء به وإن كان بنسبة غير مرتفعة إذ أن ٣٣,٨٪ من التلاميذ قد اختاروا كمهنة أولى المهنة نفسها التي يرغب فيها أهلهم، كما أن المجموعات المهنية التي احتلت المراتب الأربع الأولى في اختيارات التلاميذ المهنية هي نفسها التي احتلت المراتب الأربع الأولى في الاختيارات المهنية التي يرغب بها الأهل. كذلك فإن معامل الترابط بين المهن التي يرغب فيها الأهل وتلك التي اختارها التلاميذ كان معبراً إحصائياً إذ بلغ ٠,٩٢ مما يعني أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير برغبات الأهل وتوجيهاتهم المهنية»[٤٨].

من جهة ثانية فإن الأهل، حتى يصلوا إلى تحقيق ما يريدون يلجأون بواسطة أولادهم إلى التعويض عن نقص يعانون منه أو وضع لا يرضون به أو حتى عن ضعف كان قد أحبط عزائمهم. إن هذا التعويض المتمثل بعمليات التربية والإرشاد وبعمليات «الإثارة والتوجيه الدراسي يخضع لحضور الأهل وشخصيتهم»[٤٩]. ونعتقد في هذا الخصوص أن أثر الأهل يكون ذا فاعلية كبيرة في المجتمعات الريفية الفقيرة أكثر منها في المجتمعات الغنية المتحضرة بحيث تتداخل عوامل إضافية في عملية التوجيه والتأثير وبهذا الشأن نقول: إن طموحات أبناء القرى، بنسبة كبيرة، تكون متأثرة برغبات الأهل، ونتاجاً لعمليات التعويض التي يلجأون إليها ولتفاعل المحيط بالأبناء.

من جهة أخرى أن الأهل يؤثرون سلباً بجعل أبنائهم «مسارح يمثلون عليها ما يكابدونه أنفسهم من صراعات وعقد نفسية غالباً ما يكون الدافع في معاملة الأطفال إرضاء حاجات شعورية أو لا شعورية لدى الوالدين... وكيف يفحم الوالد الذي حرم من دراسة معينة أو مهنة معينة، كيف يفحم ابنه فيها بالرغم من عدم ميله أو استعداده لها»[٥٠].

في هذا الخصوص تشير «ماري جوزيه شمبار دولوي» M. J. Chombart de Lauwe إلى «أن الأهل يسقطون على أبنائهم طموحاتهم الخاصة، يعطونهم ما لم يستطيعوا هم الحصول عليه في طفولتهم... ويجعلونهم صورة عن ذاتهم ويعتبرون الأطفال محط نجاحهم في المستقبل»[٥١]. إذ أن الأهل يستعملون أبناءهم مطية للوصول إلى إرضاء شهواتهم المكبوتة ورغباتهم الملجومة بإظهارها من جديد بواسطة الأبناء بحيث تجد متنفساً لائقاً بها عن طريق التوجيه وإعطاء النصح والإرشاد.

نشير في هذا المجال إلى أن هذا التعويض وذاك الإسقاط من قبل الأهل يؤثران إيجاباً ويكونان خير معين ومساعد إذا توافقا مع استعدادات الطفل ورغباته. والأهل يستطيعون الوصول إلى ما يريدون دون إشكال أو مشاكسة من قبل الأبناء. إذا خططوا لذلك بشكل مسبق وبدراية حكيمة.

حول هذا المعنى يشير الدكتور بنيامين بلووم، وفي حوار أجري معه في أيلول ١٩٨٥، رداً على السؤال: ما الذي ينبغي على الآباء عمله نتيجة لدراستك وما الذي يمكن للتربويين أن يقدموه لهم لمساعدتهم على تنمية الأطفال الموهوبين؟: «إن النتائج التي توصلنا إليها من الدراسة تدل على أن اهتمامات الوالدين وميولهما يتم توصيلها للأطفال بطريقة أو بأخرى... ويتابع كلامه، لقد وجدنا، مراراً وتكراراً أن عازفي البيانو يرسلون أولادهم لتلقي دروساً في التنس، ولكنهم يأخذونهم لتلقي دروس العزف على البيانو، كما وجدنا أن العكس هو الصحيح بالنسبة للاعبي التنس»[٥٢] نستخلص من هذا الجواب، إضافة إلى تأثير الأهل، أن الإثارة تختلف في كلتا الحالتين، تختلف بين عمليتي الإرسال والأخذ باليد. إن عازفي البيانو يأخذون أولادهم لتلقي دروس العزف فهذا يعكس برأينا تواصلاً في الميول بين الآباء وأبنائهم، وإثارة تحمل، فيما تحمل، الاهتمام والرعاية والجدية في الوصول إلى الهدف.

يظهر لنا إذن أن الأهل يستطيعون الوصول إلى ما يريدون وذلك عن طريق الإثارة الملائمة للأبناء منذ الصغر وتشجيعهم بطريقة غير مباشرة في المضي نحو الهدف المرسوم، سواء أكان عن طريق إفساح المجال أمامهم بزيارات ميدانية للمجال أو القطاع المرغوب فيه، أو بإكثار التحدث عنه وعن منافعه ومتطلبات الوصول إليه، مما يخلق فضولية عند الأبناء في المزيد من المعرفة والاطلاع وهذا يؤدي تلقائياً إلى مزيد من العشق والترابط، فتبرز ثنايا شخصيتهم ومراميها، ويرتسم مستوى طموحهم بعد أن تتوثب لديهم الرغبة تبعاً لغنى هذا التزويد وحدة تلك الإثارة.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٣ ـ مرحلة السنوات الخمس الأولى:

منذ ما قبل الولادة يلعب الأهل دوراً في إعداد هذا التشكيل ويضعون أسس الصحة التي ينعم بها الطفل الوليد فيما بعد على صعيد: النمو العاطفي أو الوجداني، وعلى صعيد النمو العقلي.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٣ ـ ١ ـ على صعيد النمو الوجداني:

إن الرغبة في الإنجاب تجعل الأهل على استعداد لتلقي هذا المولود بحيث تكون الأم الحامل محط الرعاية والعناية اللتين تشكلان جنيناً سيكون وليداً يشب فيما بعد صحيح البنية سليم العقل مهيئاً لاستقبال أفضل الخصال عاملاً بما يزرع فيه من رغبات وتوجيهات. بهذا الأساس يتأثر طموح الطفل فإن كان الأساس متيناً صلباً كان دعامة لمستوى رفيع من الطموح وإن كان هشاً مريضاً كان مستوى طموحه أدنى وأقل شأناً لما يوجد من ترابط بين الصحة العقلية والنفسية وبين عمل الطفل وطموحاته.

هذا التأثير الفعال نراه على امتداد السنة الأولى خصوصاً والسنوات الخمس الأولى عموماً لأنها الفترة الأهم في حياة الطفل، إذ فيها تتأسس الشخصية وتوضع أسسها وهي بالتأكيد نتاج تفاعل دقيق ومتشابك بين الطفل وما فيه من تركيب معقد وبينه وبين محيطه ومن فيه وما يجري حوله وضمن عائلته وبخاصة مع أمه ومن ثم مع أبيه من وصال ووئام أو انقطاع وتذبذب في حياته العاطفية، وتأرجحها بين هذا الفرد من العائلة أو ذاك، مما يعطي بنية صحيحة صلبة ومقاومة أم شخصية مريضة، محطمة ومنصاعة.

ففي البيت يقول صالح عبد العزيز: «توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية وما سيكون عليه الناشىء في المستقبل... وهو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملاً شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان»[٥٣].

وهو في هذه الفترة أصدق مرآة ينعكس عليها تعامل الأهل والمحيط، مما يصعب فيما بعد تغيير هذه الصورة التي انطبعت في شخصيته، أو تغيير الأسلوب الذي تعود عليه في مواجهة الواقع. لذلك فإن الفترة التي تلي ميلاد الطفل على جانب كبير من الأهمية في تكوين شخصيته وتشكيل طموحاته لأنه من الصعب تغيير شيء كان قد تعوّد عليه علماً أن الطفل في مرحلة الحضانة هذه أشبه بقطعة من العجين تتشكل وفق إرادة اليد التي ترعاها. فالوالدان مطالبان حيال هذا الواقع بانتقاء النموذج أو المثال الذي على أساسه سيتشكل مستقبل الطفل والطريق التي تؤدي إلى هذا التشكيل.

إن الجو العاطفي الذي يحيط بالطفل يحدد أبعاد هذا التشكيل ويضفي عليه ميزات تتباين بتباين الأجواء وما يدور فيها من عواطف حميمة أو منفّرة. هذا الجو العاطفي بقدر ما يكون واعياً دافئاً، معتدلاً ومتفهماً يكون النمو سليماً وسوياً، خالياً من الشوائب المعيقة وردات الفعل السلبية. فإن شعر الطفل بصورة مستمرة بضعف أهله تجاهه، أو إن أشعروه

بأنهم لا يستطيعون تلبية حاجاته ورعايته، أحس بالغبن واستبق فشله وعذر نفسه. من هنا على الأهل ألا يستضعفوا ذواتهم، وألا يشكوا من حالهم أمام أطفالهم لأن في هذا ما يزيد في عذاب الطفل وفي شعوره بالنقص مما يولد فيه ارتباكاً واضطراباً وتالياً يفقد الطفل الثقة العارمة بأهله التي لا يريد لها أن تضعف أو تهون، بل بقدر ما تكون ثقته بأهله قوية تقوى ثقته بنفسه وتشمخ، توقظ عنده الرغبات وترتقي الطموحات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الشعور بالنقص الذي يعاني منه الأهل، وإن لم يشعروا أبناءهم به بصورة مباشرة فإنه، بدون شك، معيق للأهل ويربك تعاملهم مع الأبناء. ويشتد هذا الارتباك ويتعقد إذا كان إلى جانب هذا النقص المادي نقص في درجة الوعي والمعرفة. ومن المؤكد أن هذا النقص ينعكس على الطفل حركة وسلوكاً وتطلعات. فإن ساءت تربيته إذن اختلت شخصيته وارتبكت طموحاته التي لا تجد منفساً مشجعاً أو أرضية خصبة تسمو بالطموح وتعلي من مستواه. وهنا ترتفع راية الأهل خفاقة في هذا المجال وتستحوذ الدور الأكبر والشامل في عملية التشكيل لأنها في هذه الفترة هي المسؤولة الوحيدة عن الطفل وعن رعايته وحمايته[٥٤] ولأنه بعد هذه الفترة يكون قد تحدد قسم كبير من سلوكه ووجدانه وتزود نوعاً ما بطرق مواجهة المجتمع وتبعاته.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٣ ـ ٢ ـ على صعيد النمو العقلي:

هذه السنوات الخمس الأولى تتعدى بأهميتها النمو العاطفي للإنسان إلى النمو العقلي إذ العائلة بإمكانها أن تحفّز قواه العقلية وتزيد من قدرته في هذا المجال كما أنها، بجهلها، تساهم في خنق هذه القدرات وتقلل من مجالات نموها وتفتحها. نشير هنا إلى محاضرة بهذا الشأن للدكتور جوزيف أنطون حيث جاء فيها: «إن عمل التربية في البيت، وفي البيت والمدرسة بعد ذلك، لا يقتصر على النواحي الاجتماعية والعاطفية والجسدية والصحية فحسب، بل يشمل الناحية الذهنية ـ الذكائية أيضاً. وهذا ما بيّنه علماء النفس والتربية منذ بدء الخمسينات وما برز بصورة واضحة منذ الستينات. إذ كان يعتقد كبار العلماء، قبل التواريخ المذكورة، بأن الحاصل الذكائي مثلاً، المساوي للعمر العقلي على العمر الزمني، هو نتيجة ثابتة طوال مراحل نمو الإنسان، مهما كانت التربية التي يعيشها نوعاً وكماً. أما الآن فقد أصبح العلماء المعاصرون يقرون، سنداً لتجارب عديدة في هذا المضمار، بأن الحاصل الذكائي يزيد أو ينقص بفعل نوعية التربية سلباً أو إيجاباً وبمقدار كبير...»[٥٥]. ويتابع الدكتور أنطون (ص ٨ من المحاضرة)، على لسان «مايا بانس» (Maya Pines) (في

الصفحة ١١ من كتابها: من الولادة حتى ست سنوات): «من الممكن أن يصبح الناس أسعد وأذكى إذا ما حثيناهم، أطفالاً، على التعلم أكثر، إبان السنوات الأولى من حياتهم. ومع الأسف: بما أن هذا المبدأ صحيح فعكسه صحيح أيضاً».

ونستدل على ذلك بما أعلنه الدكتور بنجامين بلووم Benjamin Bloom من «أن الطفل يستطيع الحصول على ٥٠٪ من ذكائه في سن الرابعة و٣٠٪ زيادة على ذلك في سن الثامنة، ويحصل على العشرين الباقية ٢٠٪ في سن السابعة عشرة من عمره»[٥٦]. من هنا نستخلص أهمية السنوات الأولى وكيف أن الأهل باستطاعتهم أن يمكنوا الطفل من الاستزادة في ذكائه، وحسب ما يتعاطون معه، بوسائل تنشط هذه القوى وتثيرها لتتوثب في ارتقائها وهذا يسمح، بدون شك، بتكبير الطموح وباستعلاء مستواه لأن درجة الذكاء عامل مهم في حياة الإنسان. فهو يساعده في تحديد مجال عمله ونوع اختصاصه لأن النمو العقلي، بقدر ما يكون كبيراً، بقدر ما تتاح أمامه فرص النجاح أكثر، واستكشاف الحلول السليمة بسرعة ودقة. فهذا يؤدي حتماً إلى المزيد من الارتقاء في وضعيات أخرى والشروع في مجالات أخرى تزيده رفعةً وشأناً. كما أننا نستنتج أنه بقدر ما يكون الأهل عالمين عارفين في أصول واجباتهم وما يتطلب منهم، بقدر ما تكون إثارتهم الكامنة في احتكاكهم اليومي مع الطفل إيجابية وموفقة. كما أن تربية الطفل وإثارته الهادفة لا تنجحان وبالتالي لا نظفر في قطف ثمارها المرجوة إلا إذا تمتع الأهل بشخصية مكتملة في نضوجها لا عوج فيها ولا اضطراب.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٤ ـ مرحلة التماهي والتقليد:

في تأكيدنا لأهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، نشير إلى ما يتم فيها من عمليات التماهي والتقليد التي نعتبرها أساسية في تشكيل الشخصية وفي تكوين ميولها وتنميط سلوكها. «فبالتماهي والتقليد، يقول جورج موكو، تتم عملية النمو النفسي للطفل»[٥٧] الذي يبدأ منذ ميلاده في تقليد الأشخاص الذين يحيطون به. «فقبل أن يكون، اعتبره موكو، أنه الآخرون»[٥٨]. أي أنه يقلد ويكرر حركات الآخرين إلى أن يصبح مثلهم، وبهذا نعتبر الطفل صورة عن مجتمعه وانعكاساً للآخرين. وهذه العملية السيكولوجية تتم أكثر الأحيان بدون رأي الفرد. ولكي تصل إلى غايتها المحمودة فهي بحاجة إلى النموذج الطيب أو المثال الجيد الذي يسعى الفرد إلى الاقتداء به يومياً، ويعيشه في تصرفاته وانفعالاته، مما يسبب له طمأنينة داخلية وضمانة نفسية يكتشفها كلما تماهى الولد بالمثال أو

قلده. وبقدر ما يكون هذا المثال أو النموذج قوياً، فاعلاً، جاذباً لاهتمامات الأطفال، يكون التقليد إيجابياً ولمصلحة الأبناء. أما إذا اعترى المثال بعض الشكوك أو لفه القلق والغموض يرتبك التكوين، ويضطرب التقليد، وبهذا لا تتضح صورة الأنوثة أو الذكورة عند الطفل مما يلحق به العوج في المستقبل ويعكس خللاً في نموه.

ومن المؤكد أن المثال الأول أو النموذج الأول للطفل هو أمه أولاً وأبوه ثانياً وعن طريقهما يمثل الولد ويتماهى بمن يوافقه في الجنس. فالصبي يقلد أباه والبنت تتماهى بأمها. ومن هنا تكمن الضرورة عند الطفل في أن يعيش تماهيه بوجود والديه في الفترة الأولى من حياته. وهذا الوجود ضروري لتأمين اتزانه النفسي وتوازنه العاطفي، إذ يتعرض في هذه الفترة للمأزم الأوديبي بحيث إن الطفل يتعلق جنسياً بمن يعاكسه في الجنس من والديه، ويعاني من استحالة ما يفكر فيه فهو يفكر في أن يحل محل خصمه الذي يوافقه في الجنس والذي يحبه كونه أحد والديه فتتشابك هذه العلاقة الثلاثية الأب ـ الأم ـ الولد، وتتعقد مشكلته إلى أن تنحل ويزول أثرها بواسطة التماهي والتقليد وبطريقة لا شعورية. فحباً بأن يحظى حين يكبر بمن يشبه أحد والديه من جنسه المضاد يعمد إلى تقليد من تبقى من والديه الذي يماثله في الجنس وما ذلك إلا ليمتلك السبب والشخصية، موضوع الحب والعشق والتعلق. وإن لم تحل عقدة أوديب عن هذا الطريق تتوتر الشخصية في علاقاتها المستقبلية ويضطرب سلوكها.

ولقد أظهر «غي فيلار» Guy Villars في بحثه أهمية هذه المرحلة من التماهي، وأشار إلى ما ينتج عن غياب صورة الأب، إبان المرحلة الأوديبية مرتكزاً على ما «استنتجه غراغوري Gregory من دراسته على ١١٣٢٩ طفلاً من أن الانحراف يتوفر بكثرة عند الصبيان الذين أضاعوا أو افتقدوا والديهم عن طريق الانفصال أو الهجر وتنخفض هذه النسبة قليلاً عند الذين افتقدوا والديهم بسبب الوفاة»[٥٩]. ويؤكد «فيلار» بذلك أهمية هذا التماهي بالأهل الذي يؤهله لعمليات التكيف الاجتماعي لاحقاً. كما أن هذه العلاقة الخاصة، والحل السليم الذي ينتهجه الطفل، لا يتمان إلا «إذا قام الأب والأم بدوريهما الأساسيين: الأب رمز السلطة والأم ينبوع الحنان»[٦٠]. ونضيف إلى ذلك أن هذه السلطة يجب ألا تكون قهرية، دكتاتورية وألا يكون هذا الحنان مفرطاً ليس له حدود. «فقلق الأم وحمايتها المفرطة بإمكانهما أن يزيدا ويثقلا التأخر في النمو، ويعرقلا عملية التربية»[٦١]. الحب والسلطة أساسيان للتربية واحدهما يكمل الآخر. فالحب يجب أن يحيط بالطفل بنسبة

معقولة وكافية وبدون الإفراط به كالسلطة التابعة للأب والذي يجب عليه ألا يستغلها بشكل قهري بل يجب أن تعطى بعدل واعتدال.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٥ ـ الجو العاطفي:

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٥ ـ ١ ـ الحب والرعاية:

إن الجو العاطفي الذي يعيشه الطفل في المنزل له أبعاده وأثره في نمو الطفل وفي تفتح شخصيته المستقبلية. ونعتبره المشرط الفاعل والمثير الفعال لرغبات الطفل ومزاياه. فالمنزل الذي تغمره المحبة والهدوء والتفاهم يحتضن، بدون شك، أطفالاً يطمئنون على أنفسهم ويثقون بأهلهم ويبعد عنهم الخوف والخطر. وهذا يكفي لأن تتوثب قدرتهم وتتعزز طموحاتهم مما يقلل من مشاكلهم ويقزم من الصعوبات التي تعترض طريقهم. فبقدر ما تسود الجو المنزلي العلاقات الطيبة، بقدر ما ينعكس ذلك على الطفل ثباتاً واستمراراً وثقة بالنفس. وبذلك وحده يتوفّر الاتزان الانفعالي الصحيح وبدون ذلك نكون قد منعنا عنه حقه الطبيعي والمشروع في النمو الاجتماعي السليم. لأن الجو المنزلي المضطرب والمحبط، المقلق والمفرط في الحماية والرعاية يضيّع على الطفل إمكانيات النجاح عنده ويدفعه إلى خيبة أمل تستمر مع استمرار هذا الجو المضطرب. بينما إذا كان الطفل يعيش في وسط إيجابي حيث يوجد أهل يصفهم ميشال جيلي بأنهم «هادئون، محبون، معاقبون يشجعون طفلهم، يعطونه الثقة ويؤمنون استقلاليته فإنه يتمتع بنجاح مدرسي جيد»(٦٢)، يساعده في المستقبل لتخطي العقبات مما يعلي من طموحاته فترتقي وتتسامى مع كل نجاح. «كما أن ارتباك التكيف في المدرسة يعود أساساً إلى اضطراب ذي طبيعة عاطفية يترجم من خلال المعوقات أمام الاكتسابات المدرسية»(٦٣). ودليلنا على ذلك ما استنتجه الباحثان «دوبري ريتزان» و«مالاكيان» Debray-Ritzen et Mélekian من «أن المصابين بعثر القراءة هم قبل كل شيء أطفال غير محبوبين من أمهاتهم وهم بالتالي نتيجة جهل الأم من جهة وادعائها بالمعرفة من جهة ثانية»(٦٤). والزواج كما يقول عنه الدكتور يعقوب: «مسؤولية كبرى. فليس المهم إنجاب الأطفال. عملية الإنجاب هامة بحد ذاتها ولكنها لا تكفي لأنها بيولوجية يشترك فيها الحيوان أيضاً. والأهم من ذلك هو توفير الجو الدافىء والهادىء داخل المنزل حتى نساعد أطفالنا على بناء الشخصية المتزنة والقادرة على تحقيق الفرح والصمود والتخطي»(٦٥). فبدون أدنى شك أن الجو العاطفي يتأثر جزئياً أو كلياً، سلباً أو إيجاباً، بوضع العائلة وما تعاني من مشاكل. من هذه المشاكل يعدد غسان يعقوب استناداً إلى رسائل عديدة تلقاها: «الشعور بالنبذ والاضطهاد، الفقر وعجز الأهل بسبب تقدم السن أو

المرض، الشجار والسلوك العصابي عند الأبوين، وفاة أحد الأبوين وخاصة الأم، التَزمُّت الأعمى الذي يتناول مجموعة من المحرمات والتقاليد القاسية بالنسبة للفتاة»[٦٦].

فإحدى هذه المشكلات كافية برأينا لأن تدمر في الطفل شخصيته، وتخنق طموحاته وتعقد سلوكه. وهكذا عائلة وصفها الدكتور يعقوب بأنها «لا تعلم الطفل كيف يعيش في المجتمع وكيف يواجه الحياة ويتحمل المسؤوليات ولكن كيف يخضع»[٦٧]. وعلى الطفل في هذه الحالة ينعكس مرض الأهل والأجيال تباعاً في جو انسلابي معتوه. وعليه أيضاً أن يعاني من سلبيات هذا الجحيم الذي يحرقه ويكتوي بناره. وبذلك يدمر الأهل استعداداته للفرح وكل إمكانية في أعماقه.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٢ ـ الطفل غير المرغوب فيه:

إن النقص في الحب يعود، في سبب من أسبابه، إلى عدم الرغبة بالطفل وإلى الإنجاب القسري الذي فرض على الأبوين أن يكونا أباً وأماً في الشكل لا في الأصل. لذلك جاءت الصرخة تدوي «على الطفل أن يكون مرغوباً فيه وأن يأتي إلى أحضان عائلة مستعدة لاستقباله»[٦٨]، وإلا سينفر من الحياة ويكرهها وسيعبر عن ذلك من خلال أعماله المدرسية واتجاهاتها، مما يدفعنا لأن نتخوف على طموح الأطفال من أن تنحسر وتتشبث في مستويات أقل شأناً، انتقاماً لما هو فيه من وضعية لا شأن له فيها، فيسعى لمعاقبة عائلته عن طريق رفضه الحياة التي تظهر أحياناً في تقصيره المدرسي وعدم اهتماماته بواجباته، وإن أحس أن هذا العقاب يرتد عليه ضرراً ومصيراً عذر نفسه متوهماً أن هذا هو قدره مع إحساسه الخفي بأنه غير محبوب وغير جدير بالحياة وعليه حيال ذلك الانتقام لنفسه بالانطواء على ذاته في المدرسة كما في البيت.

نستطيع أن نستنتج إذن أن الطفل لا يستطيع أن يتطور ويتبلور نموه مؤكداً دوره في المجتمع إلا من خلال المحيط الهادىء، المتفهم والمساعد، كما أنه بالحب والطمأنينة والسلطة يتسلح الطفل لاجتياز المعوقات، وبالتالي يرتفع طموحه ويرتقي مستواه، إضافة إلى تكيفه حيث يذهب وأنى يرتحل، ويظهر ذلك أحياناً في عمله المدرسي أو في الوظيفة التي يمتهنها.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٣ ـ الأسرة المفكَّكة:

إن جنوح الأطفال مردّه في أكثر الأحيان إلى تراخي الآباء في مسؤولياتهم أو انحلال في الأسرة وتفكك في أعضائها ناتج عن طلاق مستتر (وهو الأقسى) أو طلاق فعلي أو

موت أو هجر وانفصال «فكثير من الجانحين والمجرمين، يقول فاخر عاقل: مصدرهم بيوت فصم الطلاق فيها ما بين الأب والأم أو استحكم فيها الخلاف بين الوالدين وهكذا فالطلاق وعمل الأم خارج البيت وموت أحد الوالدين أو كليهما على صلة وثيقة جداً بجنوح الأحداث»[٦٩]. وغياب الأم عن المنزل له تأثير لا يعلو عليه تأثير، إذ بمهارتها وبحكم موقعها تستهجن السلوك غير المرغوب وتروض حساسيتهم الزائدة بكل طيبة خاطر واسترضاء كفيل بدرء القلق والوساوس، فكلما امتدت فترة الغياب كلما كبر الأثر وتعقدت مشاكل الطفل وأحس بالعالم ينهار من حوله وعليه، فكيف بالحري غياب مستمر وبطريقة مخجلة وشائكة للأطفال نتيجة طلاق أو انفصال فتتجاذب شخصية الطفل بين هذا وذاك وتتذبذب نفسيته فتنخذل همته ويستزيد وهن عقله وحيرته. ولقد أجريت دراسات عديدة في هذا المجال تصب كلها في خانة واحدة تتمحور حول تأثير الأم، بعلاقتها مع ولدها، وأن نتائجها أصبحت معروفة ومسلم بها.

وعن تأثير الأم أعلن سبيتز Spitz: «أن الطفل بقدر ما يحس بوجود الأم الطيبة، المغذية والمريحة يبتسم لكل الوجوه ويسعى للاحتكاك بهم ويصبح فاعلاً ويشعر برغبة في الحياة. ولكن حين يحس بوجود الأم السيئة، النابذة يفقد الطفل رغبته في الحياة»[٧٠]. ولقد أبرز «أوكسلاي» Huxley ضرورة هذا الوجود الإيجابي وأهميته بقوله: «أعطوني أمهات فاضلات وأنا أصنع لكم مجتمعاً راقياً»[٧١] لذلك نعتبر أن الحرمان من الأمومة أكبر خسارة يتعرض لها الطفل منذ وجوده وتنعكس على مواقفه في المجتمع، وعلى صحته النفسية والعقلية. وهذا الحرمان نقلاً عن الدكتور دسوقي «يجعل الطفل بليداً نافراً، خمولاً ومهما أعطي غذاء كافياً ينقص وزنه، وتذبل صحته، فلمسة الحنان وبسمة الحب وهمسة العطف هي أجدى لتوافق نموه الجسمي وصحته البدنية من انفعالات الإحباط أو الحرمان التي تعوق تفتحه وتعرقل نموه»[٧٢].

فهذا الجرح يكبر ألمه وتطول معاناته عند الفتاة وبخاصة عندما تكبر وتداهمها المراهقة بأسرارها وملحقاتها. والمراهق، شاباً كان أم فتاة، هو ناشىء طري العود، هو برعم على وشك أن يتفتح، لذا فهو بأمس الحاجة للاهتمام والتوجيه والرعاية المستمرة والحكيمة من ذويه، دفعاً لميوله المتفتحة باستمرار لتخطو باستمرار في مسارها القويم، وحرصاً عليها من أن تنزلق في متاهات موحشة غامضة لتصل إلى الضياع والفراغ. ومع الأخذ بعين الاعتبار والإشارة دائماً إلى أن الإسراف والإفراط في كل شيء يؤثران سلباً، كما التقليل والتقتير، على تكوين الشخصية وتشكيلها.

من هنا نؤكد أن العائلة المتماسكة تضم في داخلها أطفالاً سعداء ونادراً ما نرى فيها أطفالاً تعلو وجوههم مسحة الحزن أو عيوناً دامعة، وإن وجد ذلك فلأسباب أخرى. فبقدر ما تكون العائلة متماسكة ومتفاهمة، بقدر ما تحتضن أطفالاً سعداء وأقوياء، أقوياء في تخطي المصاعب، أقوياء في الوصول إلى تحقيق الطموحات واستعلائها. ولكي نصل إلى هذه القوة السديدة والتوجيه الحكيم لا بد من إرشاد الأهل وتوجيههم في توضيح مسؤولياتهم وما يختص في تبعاتها لكي تسري، بسهولة، عملية التربية ويسلم البنيان، فكل صد وإحباط في غير موضعه أو إذن وسماح في غير محله يعقدان تطلعات المرء ويربكان رغباته فينعكس بالتالي إبهاماً وغموضاً على طموح الإنسان وتدني مستواه.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٦ ـ تأثير العلاقات الأسرية:

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٦ ـ ١ ـ المشاكل بين الزوجين:

ما يؤثر في حياة الطفل ويضفي عليها برودة الجسم المريض والمحرور تلك المشاكل القائمة بين الزوجين، فالعلاقات المتفاهمة والمتحابة بين الزوجين أكثر من ضرورية للنمو السليم لدى الأطفال. ففي جميع البيئات الاجتماعية يظهر «غي فيلار» Guy Villars أن «التنافر والمشاجرة بين الزوجين يربكان مجمل الحياة العائلية بينما الانسجام يؤكد جواً من الهدوء والطمأنينة»[٧٣]، وتالياً يقوي لدى الولد الثقة بالذات لثقته القوية بأهله، وإلا لانشطر الأولاد في تأييدهم بين هذا وذاك واشتد قلقهم فتنحسر تطلعاتهم وتبقى أسيرة الواقع الأليم المتذبذب والمترجرج وفي ذلك هدر كبير من التفكير المخصب للطفل، لأن هذه المشاكل ستمتص نصيباً وافراً من الوقت، مما يضيع عليه قسماً من إمكانياته واستعداداته عدا التوتر الذي يحصل والذي يشل ما تبقى عنده من تحرك ونشاط.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٦ ـ ٢ ـ علاقة الأهل بالأولاد:

إضافة إلى المشاكل القائمة بين الزوجين نشير إلى أن علاقة الأهل بالأولاد تنمّطهم وتخلق في شخصيتهم حدوداً وأبعاداً ونماذج. وبإمكانها أن تجعلهم فريقاً منيعاً تشع من أعضائه المحبة والتعاون أو إخوة يفرّق بينهم الحسد والغيرة. فالأهل الذين يفرقون في المعاملة بين الذكور والإناث من أولادهم، أو الذين يتبعون أسلوب المقارنة بين الإخوة وإطراء الثناء والمديح على أحدهم، أو التشهير بالآخر على مسمع الجميع، فإنهم في عملهم هذا يؤدون عملاً شيطانياً ويزرعون الشقاق بطريقة لا شعورية بين الإخوة ناثرين عن قصد وعن غير قصد، بذور الحسد تؤججها نيران الغيرة وحب الانتقام. من جهة ثانية فإن

أفضل وسيلة للنجاح في مهنة المستقبل تكمن باعتراف الدكتور بنجامين سبووك Benjamin Spook «في أن يعيش المرء طفولة سعيدة إلى جانب أهل محبين، متزنين أصحاء»[٧٤].

على غير صعيد فإن الصورة التي تنطبع في ذهن الطفل عن هذه العلاقة تؤثر سلباً أو إيجاباً، في مسار حياته وفي نوعية سلوكه. فالصورة الطيبة للأم الواقية والحامية لابنها، إلى جانب صورة الأب المنتبه والمتفهم، تجعلان الطفل في مأمن من الانزلاق وفي رعاية أمينة مستمرة. بينما «صورة الأب الذي يدعو للرثاء والشفقة، صورة الأب الضعيف تعطي الطفل أحد الأسباب الآيلة للتعاسة. فهؤلاء هم الآباء السيئون»[٧٥] وبإمكاننا أيضاً أن نعثر في مجتمعنا على صورة الأم السيئة المستهترة في أمومتها والمدمرة لمشاعر الطفل والخانقة لقواه ورغباته. فويل للطفل إن وقع في أحضان هاتين الصورتين السيئتين للأب والأم وألف رحمة على مستقبله وأمانيه.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٧ ـ العوامل الاجتماعية:

إن الأسرة في عملية التطبيع الاجتماعي تتأثر، إضافة إلى الجو العاطفي وعلاقة الأهل فيما بينهم وفيما بينهم وبين الأولاد، بعوامل عدة تفرض تغييراً في تعامل الأهل مع الأبناء، وتبديلاً في مسار تفكيرهم وما يتوخون من رغبات وطموحات في أبنائهم. فالوضع الاجتماعي، والمستوى الثقافي، ونوع المهنة للأبوين، وحجم الأسرة، ومركز الطفل فيها، ونسبة تنقلها أو ثباتها حيث تعيش كلها مؤثرات، للطفل فيها نصيب، يتلقى نتائجها، يعاني من سلبياتها ويتحفز بإيجابياتها. فالفقر مثلاً في مستواه المتدني، إضافة إلى أنه لا يؤمن مطالب الأسرة المادية والحياتية، هو، نتيجة لذلك، لا يحقق لها الشعور بالأمن والطمأنينة أو يعزز عندها الثقة بالنفس مما يخلّ اتزانها النفسي والانفعالي فيؤثر بالتالي في مستويات الطموح لدى الأبناء، في ميولهم، في تفكيرهم وفي مستقبلهم. ونشير هنا إلى أننا سنفصّل هذه العوامل على ضوء معطيات بحثنا الميداني، ونحكم عليها وعلى مدى تأثيرها في حياة الأبناء وبخاصة على صعيد التوجيه المهني والدراسي.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٨ ـ الانتماء الطبقي:

ما يؤثر أيضاً في حياة الأطفال، وعلى سبيل المثال لا الحصر، الانتماء الطبقي للعائلة وجذور الأبوين الاجتماعية فكثيراً ما يتحدد سلوك الأطفال وقاموسهم اللغوي وسلم أولوياتهم وقيمهم وفق الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها العائلة، أو وفق ما تصنّف نفسها هي بالذات بين الطبقات، مع الإشارة إلى أن التصنيف الطبقي، وإن كنا نرفضه ولا يجوز

البحث فيه كي لا نكرسه، إنما لا مناص من تأثيره الواعي واللاواعي والوقوف على بعض نتائجه الإيجابية والسلبية.

كم من الأطفال الذين عانوا وكابدوا من جراء انتمائهم إلى طبقة متواضعة وفقيرة الحال. قد تكون مستويات الطموح عندهم أحياناً مرتفعة وتفسيرنا لذلك هو السلوك التعويضي الإيجابي الذي دفع بالأبناء إلى استعلاء طموحهم احتجاجاً على هذا الوضع المرفوض، مع الإشارة أيضاً إلى أن هذا التعويض الإيجابي وهذا الارتقاء والتسامي لا بد من أن يتأثر، بطريقة مباشرة، بهذا الفقر المعيق والمربك. بينما العكس صحيح فإن الطبقة الأرستقراطية الغنية تخلق جواً مساعداً ومنشطاً للطموح، تسهّل عملية الاحتكاك الاجتماعي والاتصال مع ذوي الكفاءات، مما ينوع عندهم مجال الاختيار، تعطي من ذاتها مثالاً عن هذا النجاح ولكن للأسف نجد الكثيرين من أبناء هذه الطبقة يكتفون بما هم فيه أو مما حصلوا عليه من نتاج أهلهم ومخلفاتهم وهذا يؤول أحياناً إلى مستوى أقل شأناً وأدنى ارتقاء، مما يرغبه الأهل أو مما يطمحون إليه. في هذا الخصوص يقول ليفي لوبوايه Levy-Leboyer: «إن الأبناء الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الرفيعة يملكون حظاً أوفر في الالتحاق بالمهن الحرة الرفيعة. بينما الذين يتحدرون من طبقة متواضعة يلاقون صعوبات كبيرة في الوصول إلى هذه المهن..»[٧٦] وهذا يعني أن الوضعية الاجتماعية التي تحيط بالطفل الميسور ذي الطبقة الرفيعة تؤمن له الإثارة الكافية وتسهل له تكوين فكرة مسبقة عن عالم المهن وعما يراه في مهن طبقته، مما يساعده في عملية الاختيار، بينما الآخر الآتي من الطبقة الفقيرة المتواضعة فإن وصل بجهده وطموحه فإنه يصل إلى عالم غريب عن تفاصيله وعن مستلزماته وعما هو مفروض عليه القيام به فيرتبك ويضطرب.

ويشير «لوبوايه» «أن فقدان الضمانة وبالتالي عدم الطمأنينة في الطبقات المتواضعة يشكلان عاملاً للطموح»[٧٧] إنما يؤكد في مكان آخر «أن الضغط الاجتماعي يجعل الارتقاء المهني صعباً للأطفال الأذكياء إذا ولدوا ضمن هذه الطبقات المتواضعة»[٧٨] وكأني به يعني أن هذا الضغط الاجتماعي يخفض من طموحات الأبناء لأنه يوزع نشاطهم في ميادين مختلفة واهتمامات لا تمت إلى المهنة بشيء، فيمتص فعاليتهم في غير موضعها وينهك قواهم دون تصويب إلى ما يمتهنون. وهذا يبرز ما أشرنا إليه من أن ذوي الطبقة الفقيرة يمتازون بمستوى رفيع للطموح إنما يفتقرون إلى الوسيلة الموصلة إلى ما يهدفون، أو بالأحرى لا يملكون القدرة الكافية التي تؤمن لهم كسب السبق والانطلاق دون عراقيل.

وفيما يختص بالعلاقة بين الفلاحين والملاكين، بين أفراد الطبقة الفقيرة وأفراد الطبقة البرجوازية يقول «الجوهري» و«شكري»: «إن هؤلاء الفلاحين، سواء قبلوا الملاكين أو رفضوهم، كانوا يرون فيهم تحققاً لمثلهم الأعلى والصورة التي يستهدفونها في الحياة ووسطائهم لدى المجتمع الكبير الذي يجهلون خفاياه»[٧٩]. لكننا نعتقد عكس ذلك لأن المثال الأعلى يستوجب حباً كبيراً وتطلعاً بهذا المثل من قبل المتمثل الراغب به، غير أن واقع الحال يفرض بين هاتين الطبقتين، في أكثر الأحيان، وعياً وشعوراً بالغبن والنقص وخللاً بالعدالة الإنسانية مما يدفعهم، عن طريق التعويض وحباً بتحطيم هذه العلاقة غير المتكافئة، إلى التخلص من هذا الواقع باتباع ذلك السلوك التعويضي وليس إلى الامتثال بهم. مع الإشارة هنا إلى أن البعض من هؤلاء الأغنياء يشكلون مثلاً عليا إنما لأفراد تربطهم بهم علاقة مودة وتفاهم لا علاقة سيد ومسود.

أما على الصعيد المدرسي فإن هذا الانتماء الطبقي يؤثر في فترة الدراسة، وحتى في نوعيتها. فكثيرون اضطروا إلى ترك المدرسة في منتصف الطريق لأنهم لا يستطيعون تلبية مستلزمات المرحلة المقبلة مع العلم أنهم يملكون الاستعداد العقلي والاستعداد العام اللازمين للمتابعة بيسر وسهولة. ولكن وضعهم حتَّم عليهم الانصراف عن الشؤون المدرسية للاهتمام فقط بما يؤمن لهم عيشهم اليومي ومتطلبات الأمور الحياتية. وكثيرون أيضاً أضاعوا حياتهم ومستقبلهم لأنهم اتبعوا في دراستهم اختصاصاً فرضه عليهم انتماؤهم الاجتماعي وأوضاعهم بينما ميولهم ورغباتهم تصب في مجرى آخر وفي اختصاص مختلف. فللدراسة والثقافة عند طبقة معينة قيمة في حد ذاتها، لها شأنها وأهميتها، وغاية تسعى إلى تحقيقها، بينما تكون عند طبقة أخرى وسيلة للوصول إلى شيء آخر، تحمل معنى وأهمية من خلال ما يصل الفرد بواسطتها إلى ما يهدف إليه ويطمح به ويحقق عن طريقها أهلية تميزه عن سواه من أفراد طبقته. حول هذا المعنى يقول الدكتور جوزيف أنطون[٨٠] على لسان بورديو: «إنه من بين العوامل المؤثرة في الحياة الطالبية فإن الانتماء الاجتماعي، وبدون شك، له التأثير الأقوى»[٨١].

من هنا نعتبر أن لكل طبقة اجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة، لكل منها سلم من القيم تختلف أولوياته وتتباين باختلاف هذا الانتماء وتباين تلك الطبقات. ومن هذا المنطلق نعتقد أن كل توجيه أو تدبير لا يأخذ في الاعتبار الفرادة في الطفل وما يمتاز به من

ميول ورغبات سيعود عليه بالفشل وسيبوء المجتمع بمرض الطفيليين القانطين تحت لواء البلادة والكره في العمل.

وعن مدة الدراسة أشار «لوبوايه» Leboyer إلى أنه «بقدر ما تكون العائلات متواضعة بقدر ما يتمنون تقصير الفترة الدراسية لأولادهم. وبقدر ما ترتفع في سلم الطبقات الاجتماعية بقدر ما تكون فترة الدراسة المرغوب فيها طويلة»[٨٢]. ومن خلال هذا نستنتج أن مستوى الطموح لدى الأبناء يتأثر حتماً بهذه المدة وتلك الطبقة. وتبعاً لذلك لقد أشار لوبوايه في مكان آخر إلى «أن نسبة ضعيفة من أبناء العمال وأصحاب الحرف يتابعون دراستهم الجامعية ونادراً من يصل منهم إلى المعاهد الكبرى»[٨٣] ولكن علينا ألا نلتزم بمنطق هذا القول ونسلّم بأن أهمية الدراسة ومتابعتها هما حكر على الطبقة العليا التي لها الحق في الوصول إلى الكليات والجامعات وعلى سواها الانحسار والتراجع بل إننا وأمام الطموح المتألق ومستواه الرفيع والموجود بالضرورة في نفسية ورؤى ذوي الطبقة المتواضعة نلح في إفساح المجال أمام هؤلاء، وبمساعدة الدولة وحدها فقط حرصاً على شعورهم من أن ينجرح وعلى كبريائهم الذي لا نريد له حرجاً وإرباكاً، لتحقيق ما يبتغون وتسهيل الطريق الشائكة من أمامهم وعدم تحميلهم أكثر من واجباتهم المدرسية فيرتاحون ويطمئنون وبهذا تتمحور جهودهم ويتركز انتباههم حول همٍّ واحد هو المستقبل، المستقبل الذي يعنيهم لوحدهم والذي يصنعونه بطموحاتهم وأمانيهم.

٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ ٩ ـ مرحلة المراهقة:

يبقى علينا أن نشير سريعاً إلى دور الأهل في مرحلة المراهقة، هذه المرحلة الأكثر حساسية ورهافة للأطفال والأحوج إلى توجيه الأبوين المستمر وسهرهما الدؤوب رعاية لهذا التفتح الطارىء من أن ينحرف ويسلك طريقاً معوجة لا يسلم منها في المستقبل. فمطلوب من الأبوين أن يكونا رفيقين لأولادهما، أن يحسسانهم بالزمالة ويشعرانهم بالتفاؤل والانتصار على كل عقبة. وعلى الأهل أن يدخلوا إلى صميم عقولهم ولب تفكيرهم وكافة مشاكلهم فيمتصون ارتباكهم ويستقطبون معاناتهم مما يسهل عليهم فيما بعد أن يكونوا الطبيب المداوي لجروح الأبناء والمرشد الحكيم في عملية التوجيه والربان القدير الذي يبعد سفينة الأبناء عن أنواء المراهقة وما يعصف بها من رياح الغموض والإبهام. فدور الأهل في هذه المرحلة مهم على صعيد رغبات الأبناء وميولهم وبالأخص أن مستقبلهم سيتقرر في هذا العمر فأحرى بالأهل أن يهذبوا هذه الميول ويوجهوا هذه الرغبات وفق استعدادات

الأبناء ووفق ما هم قادرون فيأتي التوجيه ملائماً ولخير الجميع. فبالتفهم والتفاهم مع الأبناء إذن تستطيع العائلة أن تنصر أبناءها على مخاطر هذه المرحلة فتزيدهم ثقة وقوة مما يزيد من قدرتهم على استعلاء طموحاتهم والارتقاء في مستوياتها إلى ما هو أفضل وأحسن.

أخيراً نستنتج مما تقدم، وبما لا يعتوره الشك، أن للأسرة الباع الطويل، والأثر البالغ، في تدعيم الشخصية وتشكيلها وأن التربية السليمة للأطفال تكمن في توجيههم وفق ميولهم ورغباتهم، لا في فرض ما يرغبه الأهل، ويميلون هم إليه، وفي جو تسوده المحبة والتفاهم، في ظل عائلة متماسكة، ومتفهمة، تعزف كيف تزيل الصعاب وتقزم المشاكل، لتنحسر هموم الطفل، وتتوثب فيه قواه العقلية، فيتحفز الطموح لديه، ويشمخ مستواه، في ارتقاء، وتسام، يفرح قلبه، وتعلو وجهه بسمة الإشراق والأمل، تعبيراً عن غزوه لمستقبله وبنائه له. إنما العبرة والفخار في أن نصل إلى تلك العائلة المرجوة التي تثمر الطفل المارد صاحب الشخصية السوية ذات الطموحات العملاقة.

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ العوامل المدرسية:

بعد العائلة يأتي دور المدرسة حيث ينتقل التلميذ من جو ضيق وصغير ملؤه الدفء والحنان والأنوية إلى جو مجهول أوسع وأكبر تحيطه الغرابة والشمولية والنظام. من جو له دور أساسي فيه هو سيده إلى جو تنتقل السيادة فيه إلى شخص آخر لا يمت إليه بصلة. وهذا التبدل لا شك أنه سيغير سلوك المرء وفق ما يترتب على المدرسة من تنميط لشخصية الفرد وكشف ما فيها من مؤهلات وميول كما تنمي فيه فيما تنمي معنى الاحترام والنظام والتعاون.

والمدرسة هي المرحلة الوسطى بين البيت والمجتمع، لذلك يقع عليها تحقيق التدرج في نمو الإنسان، ومحاولة إصلاح ما أفسده البيت، وإعداد الشاب للحياة السليمة بالتوافق مع المجتمع وذلك لمصلحة الفرد والمجتمع على السواء:

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ ١ ـ أهداف المدرسة:

وما يهمنا في هذا الخصوص هو أهداف المدرسة بالذات إذ عليها تتوقف تربية الشباب وتنمية نواحي الإبداع والابتكار لديهم، وإتاحة الفرصة أمامهم، لإظهار سلسلة من الأنمطة والمثل الرائدة التي يتمناها كل فرد وكل مجتمع، لتحريك طموحاتهم وربطها بنظام من القيم التي تتوق دائماً إلى الأفضل والأعلى، وإتاحة الفرص أيضاً للمواهب الفردية لتنمو. فإذا تم ذلك على وجه سليم شعروا بالطمأنينة إزاء المستقبل.

إذن من المؤسسات التربوية نتعرف إلى أهمية الدور وأهمية الوصول إلى الهدف المنشود الذي تتوخاه التربية الهادفة إلى إكساب كل تلميذ وحدة في شخصيته واستقلالية في تصرفاته وإلى «تجميع الأشخاص وتصنيفهم حسب الأعمال والوظائف التي توافق طبيعتهم الخاصة وإلى مساعدة الفرد أيضاً في اكتساب الراحة النفسية والحرية الضرورية لتحقيق طاقاته وقدراته الإبداعية»[٨٤]. هذه التربية تتجلى أهميتها القصوى «في عملية توجيه التلاميذ، في الصفوف المنتهية خاصة، في البلاد الكائنة على طريق النمو»[٨٥]. إذ على هذا التوجيه تتوقف مصلحة الفرد وخير المجتمع. من هنا نتبين أثر التربية أو العامل المدرسي بشكل عام في تشكيل خصائص الفرد، وفي كيفية استغلال النواحي الإيجابية فيه والتي تؤثر بدورها في مستوى طموحه.

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ ٢ ـ النشاطات والتنظيمات الإدارية:

إلى جانب غرض المدرسة أو هدفها هناك النشاطات والبرامج العامة وما يجري فيها من تنظيمات إدارية لتوزيع التلاميذ وتنظيم السجل، وكل هذا يؤثر في شخصية التلميذ وبالتالي في ميوله وطموحاته. ونؤكد كلامنا بتلخيص للدكتور محمد خليفة بركات[٨٦] المتضمن: «إن التعليم شيء طبيعي وضروري أيضاً للإنسان، ولكن جميع النظم التي أنشأها... أصبحت في النهاية أغلالاً تقيده لماذا؟ لأن التراث الذي كان يعهد إليها بنقله أصبح اليوم ثقلاً ميتاً لأن المدرسة تحولت إلى مؤسسة بدلاً من أن تكون وسيلة لمواجهة الحياة، لأن الاهتمام انصرف فيها أكثر من اللازم إلى الكلمة المكتوبة... ولأن الاستبداد فيها زاد عن الحد. وخلاصة القول إن شكل التعليم بات مفضلاً فيها على جوهره»[٨٧]. وما يهمنا من هذا القول هو ما نستشفه من بين الأسطر عن أهمية المدرسة والنشاطات وسير الأعمال فيها في خلق الشخصية الفذة والإنسان السيد الذي له الحق في أن يسخر المدرسة لخدمته في مواجهة الحياة، بحيث تكون المدرسة هي المؤسسة الأساسية المؤهلة لتنمية قدرات الفرد، ولمساعدته على التوجه المهني في المستقبل وفقاً لقدراته وميوله التي تساعده على اكتشافها فيه من جهة، وللإمكانيات المتوفرة في دنيا العمل من جهة ثانية. ولا ريب أن تحقيق هذه الأهداف أو العمل بوحي المفهوم القائل: «التربية من أجل المهنة»[٨٨] سوف يعطينا أفضل مردود إنساني واقتصادي ممكن.

ومما لا شك فيه أن المدرسة باستطاعتها، بطرق تقنية محكمة، الكشف عن ميول التلميذ واستعداداته عن طريق الملفات المدرسية وبطاقة التلميذ التي يدون فيها، إلى جانب

العلامة التي يحصل عليها في كل مادة، أنواع النشاطات التي يقوم بها، ومدى مشاركته الفعلية فيها، والميول التي تستهويه، والأفكار التي تدور في خلده، وكذلك نتائج الاختبارات الشخصية والروائز النفسية واختبارات التحصيل، والذكاء، وذلك فترة بعد فترة حتى يتيسر لنا أن يعرف التلميذ وأهله بمساعدة الموجه والمرشد المدرسي الاتجاه العام لميول التلميذ. وبذلك يسهل عليه النجاح فيما يتجه إليه، مما يدفعه تلقائياً لطلب المزيد من التسامي في المجال الذي يعمل فيه. وبهذا يرتقي طموحه ويرتفع مستواه.

ومن ضمن التنظيمات الإدارية نشير إلى عدد التلاميذ في كل صف، فكلما زاد العدد وكبر حجم الصف صعب على الأستاذ أن يتعرف على تلاميذه فيلي ذلك صعوبة في مساعدتهم على توجيههم واستغلال قدراتهم بشكلها الصحيح كما يتغير ويتبدل طموحهم وفقاً لمزاج الأستاذ، أو نتيجة الظروف المحيطة بهم، مع الإشارة أيضاً إلى «أن التربية التقليدية والسلطوية والجمعية (التوتاليتارية) لا تأخذ في الاعتبار الطموحات الفردية»[٨٩]. وهذا يدلّل بوضوح على الأهمية التي نعلقها على العوامل المدرسية والتي تؤثر في تشكيل الشخصية ومستوى طموحها.

٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ ٣ ـ دور المعلم:

يبقى علينا أن نشير أيضاً إلى دور المعلم وأهميته في حياة التلميذ. فهو الأكثر ارتباطاً واحتكاكاً بالطفل لعدد من السنين، لذا فإن نظرته لمشكلات التلميذ السلوكية وما يرتئيه من حل لها لهو من أهم العوامل الفاعلة في مسار التلميذ القويم. فعدا عن كونه المثال الأعلى للتلميذ، وما يترتب على هذه الكلمة من أهمية، ويستتبعها من مواقف، فإن العلاقة بين المدرس وطلابه تجسد واقعاً يؤثر في حياة التلميذ وفي انبناء شخصيته. من جهة أخرى «أن تأثير المعلم في طموح التلميذ واختياره المهني مرهون، بقسمه الأكبر، بمضمون التعليم وطريقته»[٩٠].

لذا كان من الضروري أن يكون المعلم المحور الأساسي الذي يستقطب اهتمام المسؤولين والمرشدين، بتزويده أنجع الطرق وشتى الوسائل وأفضل النصائح التي تجعله أخاً أكبر لكل تلميذ، وأباً عطوفاً تهمه مصلحة أبنائه الذين يتنورون بهديه وبكلماته، ومرشداً يتفاعل معه تلامذته، حباً به، وليس خوفاً منه، فيحيا معهم حياتهم ويبادلهم المحبة والاحترام وبهذا يسهل عليه مساعدتهم على إرشادهم وتوجيههم.

بعد هذا العرض ألا يحق لنا التأكيد أن باستطاعة العوامل المدرسية، وما يدور في

فلكها ويرتبط بها، أن تؤثر وتفعل في شخصية الفرد، فتزودها وتغنيها بوسائل لمواجهة الحياة تبعاً لمدى تأثر هذه الشخصية وانفعالها. ويستتبع هذا بالضرورة تبدل في طموح الفرد وتغيير في مستواه.

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ العوامل الاجتماعية الأخرى:

بعد العائلة والمدرسة يأتي دور المجتمع في تكوين الإنسان الذي «يختلف عن الحيوان في أنه اجتماعي بالضرورة، لا يستطيع أن يحيا حياته الإنسانية إذا انفصل عن المجتمع البشري. ولذلك كانت تربيته خاضعة لأحوال المجتمع من حيث تقدم هذا المجتمع الثقافي والمادي وتأخره، ومن حيث نظمه وتقاليده، ومن حيث إشرافه على تربية النشء أو انصرافه عنها»[٩١].

والإنسان برأينا يشعر بالراحة حين ينتمي إلى جماعة يتفاعل معها ويشاطرها أعباء الوجود ولأنه بطبيعته اجتماعي لن يهدأ له بال إذا اعتزل المجتمع ولن يحس بالرضى والسعادة إلا في توافقه وانسجامه مع معطيات المجتمع الذي يعيش فيه.

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ ١ ـ تفاعل البيئة والوراثة:

في هذا الخصوص نشير إلى مدى ما يتأثر به الإنسان من تفاعل البيئة والوراثة. فقلَّما نجد شخصين يعيشان في نفس الظروف ويتمتعان بنفس الصفات. فكل كائن حي يقول عبد العزيز القوصي[٩٢]: «عنده، عن طريق الوراثة، استعدادات تظهرها البيئة وتنميها... وأن البيئة المثالية للفرد هي البيئة التي تهيىء للوصول إلى أحسن نمو ممكن في الحدود التي انطلقت منها العوامل الوراثية. فالتغذية والرياضة البدنية وما إليها لا تخلق من الأقزام مثلاً عمالقة. والعناية التعليمية والدروس الخصوصية لا تخلق من ضعاف العقول مثلاً عباقرة».

وبنفس المعنى يقول «ماريون فايجر»[٩٣]، في تعليقه على أثر البيئة في الوراثة: «إننا لو أنفقنا العمر في سقي صخرة لما استطعنا أن نجعلها تنتج لنا زهرة واحدة». لكننا نستطيع أن نزيد على هذا أن البيئة الجيدة تساعد على إنماء الاستعدادات الوراثية، بينما العكس يكون صحيحاً إذ مهما كان استعداد المرء كبيراً يضمحل ويتلاشى إذا وجد في بيئة غير متفهمة وغير ملائمة. وهذا يعني أن طموحات المرء تتأثر بقدرة التفاعل بين هذه وتلك. نشير في هذا الخصوص إلى أن الوراثة والبيئة هما أساس الفروق بين الأفراد»[٩٤]. مع الإشارة أيضاً إلى أنه لا يهمنا من هذا التفاعل أيتها الأقوى، بل ما ينتج عنهما، ليس فقط من تباين بين الأفراد، وإنما من نمو إلى أقصى درجاته وتنوعاته.

ويعلق «فايجر» على أثر البيئة في الوراثة بقوله: «إن التربة التي لا تروى تصبح صحراء جرداء، فإذا رويناها أنتجت لنا زرعاً نضراً. .»[٩٥] ويؤكد في هذا ما للمجتمع من أثر في رعاية الطفل، وفي تقويم اعوجاجه وإعداده سليماً للحياة المستقبلية، أو جعله منحرفاً غير مبتسم للحياة، منطوياً يعيش على هامشها. ويتم ذلك بتحريك الطفل وفق حاجات المجتمع وطموحاته أو بتركه يتأرجح في متاهات الحياة الغامضة دون توجيه أو عناية. لهذا السبب أعطى دوركهايم[٩٦] Durkheim المجتمع «المرتبة الأولى والأهمية القصوى، لأن به يصطبغ أخلاق المرء وشعوره». هذا يعني أن كل فرد يحمل معه صفات الشخصية الاجتماعية فهو انعكاس لما يتمحور حوله المجتمع من تزاحم في الصفات وتناقض في الوضعيات، وتباين في الميول والرغبات.

وتجدر الإشارة هنا إلى ما قاله بياجيه Piaget من أن الطفل، في المجتمع الحضاري، «عندما يكبر يتحرر من سلطة الكبار بينما في المجتمع الأقل حضارة فإن المراهقة تعني بداية التبعية، تبعية الفرد للكبار، لتقاليد المجتمع لهذا السبب تظهر أهمية المسؤولية الملقاة على المجتمع. . .»[٩٧] وبكوننا ننتمي إلى مجتمع نامٍ، يتضح لنا كم أن هذا المجتمع يؤثر في مراهقينا، وفي شخصية شبابنا، وبالتالي في مسار حياتهم وسلوكهم وتفكيرهم، مما يتبع ذلك تغيير في طموح الفرد، وتأثر في مستواه.

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ ٢ ـ قيم المجتمع ومثله:

كل مجتمع له قيمه ومثله التي يسعى إلى إيصالها لبنيه. فثقافة المجتمع «تعيش فينا كما نعيش فيها، أو أننا مرآة تنعكس عليها صورة هذه الثقافة»[٩٨]، حتى قيل: «إن الشخصية هي المظهر الذاتي للثقافة»[٩٩]. فثقافة المجتمع ومعاييره وتقاليده تختلف وتتعارض من بيئة إلى أخرى، ومن بلد إلى سواه، ولكل مجتمع أيضاً قاموسه اللغوي الخاص، ونظامه التقييمي الفريد. فما هو مباح هناك محظور هنا وما هو حق هنا ربما يكون باطلاً هناك. فكون المجتمع صناعياً أم تجارياً، متسلطاً أم تبعياً، موحداً في غاياته وأهدافه أو متعدداً في ذلك، مشجعاً أم مستهزئاً. . . فتباعاً لذلك تتأثر الشخصية ويتأثر تشكلها. ففي بداية القرن العشرين، يقول سيد عبد الحميد مرسي: «كانت الروح الدكتاتورية تسيطر على رجال الصناعة، وكان شعارهم أن الحق مع القوي دون مراعاة لأية قيم اجتماعية، كما كانت اتجاهاتهم كلها فردية، يغلب عليها طابع المصلحة الشخصية، متذرعين بقولهم: إن العمل هو العمل. أما العامل نفسه فقد كان ضحية هذا التسلط من جانب أصحاب الأعمال ورجال

الصناعة الذين لم يكن يشغل ذهنهم في ذلك الوقت سوى تحطيم كل منافسة لهم عملاً بمبدأ البقاء للأصلح مضحين، في سبيل ذلك، بكل القيم والمبادىء الإنسانية»[١٠٠] وكأنه بهذا يؤكد أن تشكل الشخصية يتأثر تأثراً بالغاً بنتاج المجتمع، وبما يحوي من ثقافة ومبادىء، وبما تسري فيه من أنظمة وممارسات. أو بمعنى آخر «أن الأشخاص في الوقت الحاضر هم مباشرة ضحايا لمعايير اجتماعية دون أن يكون هناك حاجة لتدخل العائلة»[١٠١] وهذا يبرز تطبع الفرد بطباع المجتمع وتأثره بمزاياه.

٢ ـ ٢ ـ ٧ ـ ٣ ـ التصنيف الطبقي:

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن وجود التصنيف الطبقي، أو التراتبية في الطبقات الاجتماعية يؤثر بدوره في خلق الصفات والأنماط لدى الأبناء الذين ترسم أمامهم أهداف مختلفة، وطموحات متباينة، بين أفراد هذه الطبقة أو تلك. «فالمجتمع البرجوازي العمالي والتقني (مجتمع ذوي اختصاص) يكون مثلاً وأنماطاً مختلفة داخل البنية الاجتماعية بكاملها، أو ضمن التركيب الاجتماعي الشامل»[١٠٢]، فالإطار الاجتماعي لكل طبقة يحتم على أفرادها في كثير من الأحيان قيماً خاصة وحاجات يجب تحقيقها، ومواقف على المرء أن يلتزم بها، وهذا يؤثر دون أدنى شك في التوجه الدراسي وبالتالي في التوجه المهني. «ففي النظام الطبقي ينتقل مركز الآباء إلى الأبناء عن طريقين: من ناحية تقوم أسر الطبقة العليا بتزويد أطفالها بمزايا ملموسة متعددة تكفل لهم التفوق في المنافسة مع أبناء الطبقة الدنيا حول المراكز التي تمنح المكانة في المجتمع. ومن ناحية أخرى تميل الأسرة نحو تزويد أعضائها باتجاهات ومهارات شخصية ودوافع سلوكية تلائم أصلاً عضوية الطبقة التي تنتمي إليها الأسرة»[١٠٣] ونضيف إلى ذلك أن طموحات الطبقة المتنفذة والمهيمنة هي بالتأكيد في صراع مع طموحات الطبقات الاجتماعية النامية والإرادة عند كل منهم تختلف في توجهها. فالطبقة المتنفذة تذهب بعيداً في طموحاتها الهادفة إلى حب السيطرة والنفوذ، واستغلال ما عداهم من الأفراد بإرادة واعية منها أو غير واعية. بينما تهدف الطبقة الشعبية إلى استرداد حقها المسلوب، واستعادة دورهم الاجتماعي المفقود والمسحوق من قبل المتنفذين وأرباب الطبقات العليا. فهذا الصراع المستمر يولد أنماطاً وشخصيات متباينة في وجهات نظرها، ومناقضة في طموحاتها، وهي على الدوام مضطرة إلى التوفيق بين ما هي عليه وبين ما يفرضه المجتمع، إلى تعديل في السلوك والطموحات حتى يتلاءم مع الظروف والأحداث. والإنسان السوي والذكي هو القادر على التفاعل والامتثال، إلى حدٍ ما، بما تفرضه عليه البيئة، مع السعي المستمر إلى تغيير ما هو مرفوض في الوقت الحاضر وغير

مقبول بفعل التطور الزمني، وإلى تحسين معطيات البيئة التي يتتمي إليها وتبديل نظام قيمها نحو الأفضل وحسب ما يطمح إليه. ويجب ألا ننسى أن واقع الحياة وحالاتها المعيوشة تفرض عند بعض الناس، وبطريقة لا شعورية، تعاملاً يسهل حيناً ويتعقد حيناً آخر تبعاً لانتماء الفرد الاجتماعي والطبقة التي يتحدر منها.

نستنتج مما تقدم أن تشكيل الشخصية الإنسانية يتأثر بنوع المجتمع الذي تنتمي إليه وبقيمه ومثله وبالطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها. وأن طموحات الإنسان ومستوياتها تتبدل وتتغير وفق ما يجري لهذا الإنسان من أحداث وصراعات، أو وفق ما تتزاحم فيه الطبقات والعقائد، وتتآزر من حوله وله سائر المجتمعات، فينعكس مردوده، إيجاباً أم سلباً، على سلوك المرء وطموحه تبعاً لهذا التفاعل أو ذاك.

٢ ـ ٢ ـ ٨ ـ العوامل العامة:

يجب ألا نهمل أخيراً تأثير الاضطرابات العامة وما تفعله في طموحات الناس وفي تفكيرهم. وبمعنى آخر أليس للحروب والبطالة والكوارث الاجتماعية من فيضانات وزلازل وما شابه ذلك، من تأثير في مجرى حياة الإنسان؟ بكل تأكيد أن تفكير الإنسان في هذه الحالة يتمحور حول الأمور المعيشية الصرفة والاهتمام بمعطيات الحاضر فقط. وأن كل تفكير في المستقبل البعيد وفي تحقيق الأهداف الموضوعة سابقاً يعد هروباً مما هو فيه، وإهمالاً للواقع الملح. وبكل تأكيد أيضاً، إن طموحات المرء تتعثر وترتبك، وإن أهدافه تتراجع وتتبدل. ونؤكد ذلك بما قاله «جورج موكو» G. Mauco: «من أن المراحل الأكثر اضطراباً كمراحل الحروب والثورات تساهم أكثر من غيرها في تنمية فقدان الثقة، أو عدم الطمأنينة الاقتصادية والاجتماعية التي بدورها تقلق العلاقات العائلية وتربكها»[١٠٤] وهذا يكفي لأن يؤثر في حياة الإنسان، ويغير في سلوكه وتفكيره، ويبدل في رغباته وتطلعاته.



مراجع الفصل الثاني

١ ـ P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité P.40- 42- 62- 55- 34.
- P.H. Chombart de Lauwe (1966) op. Cité P.15-26.
- P.H. Chombart de Lauwe in Cahiers internationaux de sociologie, XLIV, 1968, p.43.
- P.H. Chombart de Lauwe in Revue Française de sociologie, V.2. Avril- Juin 1964, P.181.

٢ ـ التربية الجديدة، العدد ١٢، آب ١٩٧٧، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية، ص ٦٥.

٣ ـ Jean Chazal: Les droits de l'enfant, Paris, PUF. Q.S.J, 1975, P.6.

٤ ـ زهير حطب وعباس مكي: مأزم الشباب العلائقي وأشكال التعاطي معه، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٨١، ص ٤٣.

٥ ـ أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، المكتب المصري الحديث، طبعة ١٠، ١٩٧٢، ص ٣٣.

٦ ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، القاهرة، المكتب المصري الحديث، دون تاريخ، ص ١١٧.

٧ ـ ميشال رتر في مجلة الثقافة العالمية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في الكويت، العدد ٢٢ أيار ١٩٨٥، ص ١٣٧.

٨ ـ نشير هنا إلى أننا لا نريد من خلال هذا أن نقلل من دور الشخص أو نلغي تأثير العوامل الذاتية ـ الداخلية.

٩ ـ كمال دسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٤، ص ٢٢٩.

١٠ ـ Voire encore Pierre Dufoyer: La psychologie des adolescentes, Paris, Csterman, 1957, P.5.

١١ ـ ماريون فايجر وجون أندرسون (١٩٦٠) مرجع سابق، ص ١٦.

١٢ ـ Josephe Antoun: Problèmes socio-éducatifs au liban, Beyrouth, Libania, 1984, P.171.

١٣ - M. Reuchlin: La Psychologie differentielle, Paris, PUF, Collect. Sup. 1969, P.156-157.

١٤ - Josephe Antoun (1984) op. Cité P.171.

١٥ - Piret Roger: Psychologie differentille des sexes, Paris, 1965, P.62.

١٦ - Henri Pieron: Vocabulaire de la Psychologie, Paris, PUF, 1973, P.224.

١٧ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ٤٠٤.

١٨ - نفس المرجع، ص ٤٠٥.

١٩ - سيد عبد الحميد مرسي: مرجع سابق، ص ٣٣.

٢٠ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ٤٢٧.

٢١ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ٥٠٩.

٢٢ - Herta orgler op. Cité p.95.

٢٣ - Pierre Debray-Ritzen: **L'ecolier sa santé, son éducation,** Belgique, Casterman, 1970, p.196.

٢٤ - زهير حطب وعباس مكي: مرجع سابق، ص ٣٦٦.

٢٥ - محمد الشبيني: التعليم الريفي، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٥٨، ص ٢١.

٢٦ - التربية الجديدة، العدد ١٢، مرجع سابق، ص ١٥٢.

٢٧ - محمد الجوهر وعلياء شكري: علم الاجتماع الريفي والحضري، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠، ص ٢٤.

٢٨ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ٥١١.

٢٩ - محمود حسن: مرجع سابق، ص ٥٢.

٣٠ - P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité p.165.

٣١ - M. Reuchlin, L'orientation scolaire et professionnelle, Paris, PUF, Q.S.J., 1978, P.20.

٣٢ - Ibid P.19.

٣٣ - M. Reuchlin: **L'orientation scolaire et professionnelle,** Paris, PUF, 1978, Q.S.J. P.19.

٣٤ - P.H. Chombart de Lauwe (1971) op. Cité P.27.
- Voire encore P.H. Chombart de Lauwe in **Revue Française de sociologie, V.2.** Avril- Juin, 1964, P.181.

٣٥ - صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، جزء ٣، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٦٣.

٣٦ - Abdel Kabir Khatibi in Georges Balandier: **Sociologie des mutations,** Paris, Antropos, 1970, P.409.

٣٧ - Nations Unies: **La jeunesse et la deuxieme decennie du developpement,** (1972) op. Cité P.15.

٣٨ - E.J.P. Valin: Le pluralisme socio-scolaire au liban, Beyrouth, Dar El Machreq, 1969, P.124.

٣٩ - Ibid P.14.

٤٠ - خليل مخايل معوض، مرجع سابق، ص ٣٦٦.

٤١ - أوسفالدكوله: ولدك هذا الكائن المجهول، تعريب أمين رويحة، بيروت، دار القلم، ١٩٧٤، ص ٩٧.

٤٢ - يكون هذا برأينا لتأثير العادات والتقاليد ولشدة تأثر الطفل بأبيه وبمن أكبر منه فيمتنع هذا الأخير عن القيام بما يسيء إلى الطفل ويحسب ألف حساب لتصرفه وبهذا يكون الطفل بمثابة الأب الذي يهذب سلوك أبنائه.

٤٣ - G. Mauco: **Education affective et caracterielle de l'enfant,** Paris A.Col. 1971, P.8.

٤٤ - Claude Levy-Leboyer (1971) op. Cité p.215.

٤٥ - Pierre Janet in A.M. Rocheblave op. Cité P.28.

٤٦ - Roger Perron: Modeles d'enfants enfants modeles, Paris, PUF, 1971, P.176-177.

٤٧ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ١٢٥.

٤٨ - جورج ثيودوري: مرجع سابق، ص ٣٤.

٤٩ - Angela Medici: **L'education nouvelle,** Paris, Q.S.J. PUF, 1977, P.124.

٥٠ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق، ص ٦٠٠.

٥١ - M.J. Chombart de Lauwe (1979) op. Cité P.214-215.

٥٢ - بنجامين بلووم في الثقافة العالمية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في الكويت، العدد ٢٦، كانون الثاني، ١٩٨٦، ص ١٠٧.

٥٣ - صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس جزء ٣، القاهرة دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٥٥.

- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس جزء ٢، دار المعارف بمصر، القاهرة ١٩٦١، ص ٢٨٠.

٥٤ - نشير هنا إلى أن المدرسة في وقتنا الحاضر بدأت تستقبل الأطفال في سنها الرابعة

ويعضها في سن الثالثة وهذا يخفف عن الأسرة مسؤوليتها ويوجد لها شريكاً في ذلك.

٥٥ ـ المحاضرة مؤرخة في ١ ـ ٢ ـ ١٩٧٩ تحت عنوان الطفل في المرحلة ما قبل الابتدائية، أعيد توزيعها على طلاب كلية التربية، الفرع الثاني، لعام ١٩٨٦، غير مطبوعة، ص ٦٠.

٥٦ ـ Fitzhugh Dodson op. Cité P.21.

٥٧ ـ G. Mauco (1971) op. Cité P.85.

٥٨ ـ Ibid P.111.

٥٩ ـ Guy Villars: Inadaptation scolaire et delinquance juvenile des écoliers perdus, Tom 1, Paris, A.Colin, 1972, P.295.

٦٠ ـ Ibid P.296.

٦١ ـ Roger Perron: **Les enfants inadaptés,** Paris, PUF, Q.S.J. 1975, P.65.

٦٢ ـ Michel Gilly in M. Reuchlin: **Traité de psychologie appliquée,** Paris, PUF, Vol.5, 1970, P.97.

٦٣ ـ Bernard Andrey et Jean le Men: **La Psychologie à l'ecole,** Paris Col: Sup. 1968, P.141.

٦٤ ـ P. Debray-Ritzen et B. Melekian: **La dyslexie de l'enfant,** Belgique Casterman, 1970, P.13.

٦٥ ـ غسان يعقوب: أزمة المراهقة والشباب، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٨، ص ١٣.

٦٦ ـ غسان يعقوب: نفس المرجع، ص ٦٨.

٦٧ ـ نفس المرجع، ص ٦٧.

٦٨ ـ ANNE-Marie Seigner: **L'encyclopedie des parents modernes,** Belgique, Marabout, T.1. 1967, P.15.

٦٩ ـ فاخر عاقل: دراسة التكيف البشري، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة ٣، ١٩٧٢، ص ٤٩٥.

٧٠ ـ G. Mauco (1971) op. Cité P.9.

٧١ ـ Ibid P.9.

٧٢ ـ كمال دسوقي: علم النفس ودراسة التوافق، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٧٤، ص ٢٩٣.

٧٣ ـ Guy Villars op. Cité P. 210

- Voir encore A. Jadoulle: La psychologie scolaire, Vendôme, Sup. 1970 P. 158.

Benjamin Spook: Le docteur Spook parle aux mamans, Belgique, Marabout, 1971, P. 62.

٧٥ ـ M.J Chombart de Lauwe (1979) op. Cité P. 169.

٧٦ ـ Claude Levy - Leboyer op. Cité P. 133.

- Voir encore J. B Dapont: op. Cité P. 179.

٧٧ ـ Claude Levy - Leboyer op. Cité P. 259.

٧٨ ـ Claude Levy - Leboyer op. Cité P. 17.

٧٩ ـ محمد الجوهري وعلياء شكري: علم الاجتماع الريفي والحضري، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠ ص ٢٦.

٨٠ ـ Josephe Antoun: Problèmes socio - éducatifs au Liban, Beyrouth, Libania, 1984, P.125.

٨١ ـ Pierre Bourdieu et J. Passeron: Les héritiers, Paris, Ed. de Min. 1964, P. 22.

٨٢ ـ Claude Levy - Leboyer op. Cité P. 138

- Voir encore M. Renchlin: L'orientation scolaire et professionnelle, Paris, PUF, QSJ, 1978, P. 46.

٨٣ ـ Claude Levy - Leboyer op. Cité P. 135.

٨٤ ـ Gabriel et Brigitte veraldi: Psychologie de la creation, Belgique, Marabout 1973, P. 113.

- Voir encore Gaston Mialaret in Reuchlin (1971) op. P. 86.

٨٥ ـ M. Reuchblin: Traité de psychologie appliquée V. 9, Paris PUF 1972, P. 76.

٨٦ ـ الدكتور محمد خليفة بركات: رئيس خبراء اليونسكو بمركز البحوث النفسية والتربوية. والتلخيص من كتاب بعنوان «التعلم والحياة» أصدرته اليونسكو في باريس عام ١٩٧٢.

٨٧ ـ مجلة التثقيف التربوي، العدد ٦، بغداد، مطبعة الشعب ١٩٧٣ ص ٥٧.

٨٨ ـ جورج ثيودوري: تخطيط التلميذ اللبناني المهني: المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، ١٩٧٩ ص ١٧.

٨٩ ـ M. Reuchlin V. 9. (1972) op. Cité P. 63.

٩٠ ـ Ibid P. 64.

٩١ ـ عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، جزء أول، القاهرة، دار المعارف بمصر، طبعة ١٢، ١٩٧٦، ص ١١.

٩٢ ـ عبد العزيز القوصي: أسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢ ص ٢٦.

٩٣ ـ ماريون فايجر وجون أندرسون في مجلة كتاب الشعب عدد ١٠١، القاهرة، دار الشعب بمصر ١٩٦٠، ص ١٦.

٩٤ ـ كمال دسوقي: اختيار الأفراد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢، ص ٩.

٩٥ ـ ماريون فايجر وجون أندرسون ، مرجع سابق ص ١٦.

٩٦ ـ Durkheim in cahier internationaux de sociologie, Paris PUF, V. 72, Janvier, 198, P. 38.

٩٧ ـ Jean Piaget: **Le Jugement Moral de L'enfant,** Paris, PUF, 5 ED, 1978, P. 200.

٩٨ ـ يجب ألا يفهم من ذلك أننا ننفي أثر الفرد ونلغي دوره الذاتي في عملية التشكل.

٩٩ ـ أحمد عزت راجح: مرجع سابق ص ٥١٣.

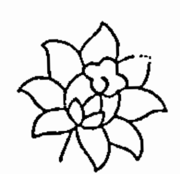
١٠٠ ـ سيد عبد الحميد مرسي: مرجع سابق ص ٥.

١٠١ ـ M.J Chombart de Lauwe: **Un monde autre, L'enfance,** Paris, Payot, 1979, P. 300.

١٠٢ ـ G. Fortin in G, Balandier: sociologie des mutations, Paris 1970, P. 305.

١٠٣ ـ محمود حسن: الأسرة ومشكلاتها بيروت، دار النهضة العربية ١٩٨١ ص ٣٩.

١٠٤ ـ G. Mauco: **Education Affective et caracterielle de L'enfant,** Paris, A. Colin, 1971, P. 27.





القسم الثاني

البحث العملي



الفصل الثالث
طرح المشكلة والفرضيات

٣ ـ ١ ـ طرح المشكلة والفرضيات:

٣ ـ ١ ـ ١ ـ طرح المشكلة:

لا شك في أن الإنسان هو نتاج عوامل متشابكة عديدة، تتفاعل فيه ومن حوله. يسلك وكأنه في طريق شبه مرسوم يغلب عليه أحياناً الطابع الفردي، وأحياناً أخرى الطابع الاجتماعي، أو الأحرى يغلب الاثنان معاً بحيث تخلق شخصية متميزة فريدة.

هذه الفرادة نراها من خلال تطلعات الفرد وآماله، في سلوكه وتكيفه، في نظرته للأمور وتفسيره لها، وبالأخص نراها متميزة واضحة في اختلاف الأشخاص حيال الموضوع الواحد وحتى ضمن الأسرة الواحدة. أما ما يهمنا من هذه الفرادة هو الطموح واختلاف مستواه بين إنسان وآخر، بين أخ وأخيه. فإلى ماذا يعود إذن هذا الاختلاف وهذا التمايز؟ لماذا نرى هذا الإنسان الذي تتوفر له كافة الإمكانيات المادية والمعنوية يعزف عن متابعة دراسته بينما نرى آخراً يكد ويجد ويطمح في دراسته إلى البعيد البعيد، رغم أنه يفتقر إلى مثل تلك الإمكانيات إنه واقع الحياة الذي يحوي المتحفز والمحبط، الطموح والخانع. لكننا نتساءل من وراء هذا الواقع؟ وما هو السبب في ذلك؟.

الدكتور محمود حسن[1] يرى «أن الأهمية القصوى بالنسبة للطفل هي للتفاعل الأسري وما تتضمنه من تفاعل بين الأشخاص حيث يتعلم الطفل أسلوب الحياة، وتأخذ شخصيته أول أشكالها». ثم يعود ويتساءل في مكان آخر (ص٣٩٠) «ربما كانت الأسرة هي الأداة الأساسية الراسخة في النظام الطبقي إذ ينتقل مركز الآباء إلى الأبناء عن طريق تزويد أطفالها بمزايا ملموسة متعددة تكفل لهم التفوق في المنافسة مع أبناء الطبقة الدنيا حول

المراكز التي تمنح المكانة في المجتمع... وأيضاً عن طريق تزويد أعضائها باتجاهات ومهارات شخصية ودوافع سلوكية تلائم أصلاً عضوية الطبقة التي تنتمي إليها الأسرة».

هذه الأهمية التي أعطاها محمود حسن للأسرة، من خلال قيامها بعملية التنشئة الاجتماعية، أو التطبيع الاجتماعي بحيث يحاول الأهل تشكيل أطفالهم وفق أنماط اجتماعية سائدة، لها دلالتها عند الدكتور جورج ثيودوري[٢] حيث أعلن «أن رغبة الأهل لا تحتل مرتبة ذات شأن في تصنيف دوافع التلميذ لاختيار المستقبل، إذ بلغت نسبة التلاميذ الذين حددوا رغبة الأهل كدافع لاختيارهم المهني الأول ٤,٠٤٪ بينما بلغت هذه النسبة ٩,١٪ كميل شخصي لكن في الواقع دلت المقارنة بين اختيارات التلاميذ المهنية وبين المهن التي يرغب الأهل في أن يمارسها أولادهم على أن هناك ترابطاً وثيقاً بين الاثنين». كما أنه يشير في بحثه هذا (ص٥٢٠) «أن ٣٣,٨٪ من التلاميذ قد اختاروا، كمهنة أولى، المهنة نفسها التي يرغب فيها أهلهم، كما أن المجموعات المهنية التي احتلت المراتب الأربع الأول في اختيارات التلاميذ المهنية هي نفسها التي احتلت المراتب الأربع الأول في الاختيارات المهنية التي يرغب بها الأهل، وهي المهن الطبية والهندسية والتعليمية والعسكرية... مما يعني أن التلاميذ يتأثرون إلى حد كبير برغبات الأهل وتوجيهاتهم المهنية».

هنا لا بد أن نشير إلى هذا الموقف المتناقض للدكتور ثيودوري إذ كيف أن رغبة الأهل لم تحتل مرتبة ذات شأن، وكيف أن التلميذ في النهاية يتأثر إلى حد كبير برغبات الأهل. فهذا الاعتراف الأخير كافٍ لنؤكد ما للعائلة من أهمية في تشكيل رغبات الطفل وصقلها وتهذيبها.

لهذا السبب جعلنا دور العائلة في صلب مشكلاتنا لأن «في البيت توضع البذور الأولى لتكوين الشخصية وما سيكون عليه الناشىء في المستقبل، وهنا توضع أسس الصحة العقلية. وقد أثبتت مدرسة التحليل النفسي أن الخمس سنوات التي يقضيها الطفل في المنزل، وإن لم تكن أهم سني حياته، فهي من أهمها. فالبيت هو أول من يقدم للطفل ذلك التراث الاجتماعي الذي تسلمه ممن سبقه، لا بل هو أول من يعلم الطفل أن يؤدي ما يريد بأصوات متغيرة... وبالاختصار نستطيع القول إن البيت هو أول معمل يجتازه الطفل ليخرج منه إلى الجماعة البشرية مستكملاً شروط الإنسان أو فاقدها كل الفقدان»[٣].

وبنظرنا أن كل المحاولات الرامية لتشكيل الطفل وتطبيعه اجتماعياً تتحكم فيها رغبة

الأهل عن طريق ما يرسمون لأبنائهم من صور وأنماط تتأثر بدورها بالمواقف الاجتماعية التي يعيش فيها الآباء، إضافة إلى المواقف الاقتصادية والثقافية، كما أن هناك عوامل خاصة بالطفل تؤثر في هذا التشكيل وهذا التطبيع مرددين ما قاله واطسون Watson: «أعطوني عشرة من أطفال أصحاء أسوياء التكوين فسأختار أحدهم جزافاً ثم أدربه فأصنع منه ما أريد: طبيباً أو فناناً أو عالماً أو تاجراً أو لصاً أو متسولاً وذلك بغض النظر عن ميوله ومواهبه وسلالة أسلافه»[٤] فهو يؤكد من خلال ذلك على أهمية التعلم والتوجيه في حياة الفرد، أو في تكوين العادات واكتسابها. لكننا لا نستطيع أن نوافق واطسون كل الموافقة لأن للوراثة والعوامل الذاتية أثراً يجب ألا يهمل في عملية التشكيل هذه. كما أن التدريب الذي اعتمد عليه واطسن وفق معادلته التي تتخذ شكلاً علمياً لا تفعل برأينا نفس الأثر عند كل إنسان وحسب ما نريد لأن العامل الشخصي عند كل إنسان واستعداداته التكوينية يؤثران أحياناً كثيرة بما نشتهي.

من هذا المنطلق كان تساؤلنا عما إذا كان الأهل متميزين عن غيرهم في إعداد الفرد، وبالتالي إظهار ما لهم من فعالية في توجيه الإنسان، ومن تأثير في مستوى طموحه، مرتكزين في ذلك على ما أشار إليه «ف. دودسون» F. Dodson «من أن التجارب أكدت على أن إثارة الأبناء أو فقدانها في السنوات الأولى من حياتهم لها دور مهم في سلوكهم وفي ذكائهم معتمداً هو بدوره على تجارب «بنجامين بلووم» Benjamin Bloom، أستاذ علم النفس في جامعة شيكاغو، والتي أظهرت أن الأطفال يمتلكون ٥٠٪ من ذكائهم قبل السنة الرابعة من حياتهم. ثم يعود «دودسون» إلى التساؤل عما تعنيه هذه النتيجة ليستنتج أهمية الإثارة في حياته الأولى في جعل عمره العقلي مرتفعاً»[٥].

مشكلتنا إذن نحصرها ضمن هذه الإثارة وفي نوعها. لأننا نعتقد أن تشكيل المرء وفق الشخصية التي يمتلكها لم يأتِ مصادفة إنما من خلال مجموعة من الإثارات الواعية وغير الواعية، ترافقها مجموعة من الظروف الملائمة وغير الملائمة. في هذا الخصوص يشير «ديشا» Duché [٦] «إلى أهمية الإثارة منذ الصغر في نمو الطفل، وإلى أن الشكل الذي تعطى به منذ الولادة له نتائج مهمة على مستقبله». والطموح عبر هذا الواقع نعتبره رغبة مكتسبة، نسجت خيوطها عوامل متلاحقة ومتداخلة. لكننا نتساءل عما إذا كان الفضل في ذلك يعود في معظمه إلى العائلة، عن طريق إثارتها لأبنائها، وبالتالي ما هي العلاقة بين هذه الإثارة وطموح الأبناء؟ كما أننا نتساءل، طالما كنا مقتنعين بهذه العلاقة، بين الإثارة والطموح، ما هو الدافع لهذه الإثارة ولماذا هي على هذا النحو، وليس على ذاك؟.

زيادة في التوضيح نختصر مشكلتنا بما يلي: أنه مهما كانت المعطيات، فردية، وراثية أو تكوينية، ومهما كانت ظروف الحياة التي يعيشها الولد ـ الإنسان، فإن للإثارة الناتجة عن علاقات الأهل دوراً في مستوى طموح الولد، وبخاصة علاقاتهم خلال سنوات حياته الأولى، مما يدفعنا إلى التساؤل عن طبيعة هذه الإثارة وما هو مدى تأثيرها، إذا اعتبرنا كل العوامل الأخرى متعادلة؟ ولماذا هذا التأثير وليس غيره؟.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ وضع الفرضيات:

من خلال هذا الطموح وبعد هذا التساؤل ترسم في مخيلتنا فرضيات نعتبرها تفسيراً مؤقتاً نتوخى أن نصل بواسطة هذا البحث إلى أجوبة واضحة عنها:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ١ ـ الفرضية العامة:

فرضيتنا الأساسية في هذا البحث تشير إلى أن الاختلاف في مستوى الطموح ناتج عن نوع إثارة الأهل لأبنائهم منذ الصغر واختلافها على صعيد التوجيه المهني والدراسي. فالإثارة المشجعة تحفز الطموح وتنشطه، بينما الإثارة المحبطة تقوض الطموح وتخفضه.

وسنبين ذلك، من خلال نوع الدراسة المختارة من قبل التلاميذ، أو مهنتهم المختارة التي يفضلونها. وارتكازنا في ذلك على فرضيات ثانوية تدعم رأينا، وتوجه الأهل في تنويع إثارتهم.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ الفرضيات الثانوية:

هذه الفرضيات تتناول:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ عامل الجنس، ومكان الإقامة ومركز الولد في أسرته:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ عامل الجنس:

الجنس، كما هو شائع في محيطنا وكما نفترضه، يلعب دوراً دافعاً إلى التمايز في تربية الجنسين بحيث إن الذكور يحظون باهتمام ذويهم، ويتلقون إثارة مشجعة، بينما الإناث لا يتلقين سوى الإثارة المعتدلة، أو بمعنى آخر الإثارة غير المنشطة.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ السكن والولادة:

نفترض في ذلك أن التلاميذ الذين يتميزون باختلاف أماكن ولادتهم وأماكن سكنهم

ليسوا معرضين إلى درجة الإحباط التي يتعرض لها من ينتمي إلى نفس المكان لولادته وسكنه[٧].

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ ٣ ـ مركز الولد في الأسرة:

إن ترتيب الولد في أسرته عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه. لذلك نفترض أن البكر يحظى بأكبر نسبة من تشجيع آبائه له وتحفيز طموحه، ويليه في ذلك الابن الأصغر. أما الذين يتوزعون في غير ذلك فهم يتأرجحون بين الاعتدال والإحباط في إثارة الأهل لهم.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ المستوى الاقتصادي الاجتماعي:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ حالة المنزل:

نعتقد أن حالة المنزل المتفاوتة بين المنزل الجيد والمنزل المتواضع تساهم في تفاوت موازٍ لنوع إثارة الأهل، من مشجعة إلى محبطة مروراً بالإثارة المعتدلة الموازية لحالة المنزل العادية.

من جهة ثانية أننا نعتقد أن حالة المنزل، كونه ملكاً أم إيجاراً، ليس لها في منطقة عكار أي مدلول أو تأثير. فالإثارة نتوقعها شبه متقاربة في الاعتدال والتشجيع في كلتا الحالتين من الملك أو الإيجار.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ نسبة الإسكان[٨]:

افتراضنا في هذا الخصوص يهدف إلى أن نسبة الإسكان تقرر مسار الإثارة، فنرى أن أصحاب الإثارة المشجعة يتمتعون في منازلهم بنسبة جيدة من الإسكان، بينما الإثارة المحبطة فهي من نصيب ذوي النسبة المزدحمة في الإسكان. أما فيما يتعلق بالنسبة العادية فهي تولد إثارة معتدلة.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ نسبة الدخل الفردي:

إن نسبة الإثارة المشجعة والمتحفزة لطموح الفرد ترتفع، حسب اعتقادنا، مع ارتفاع نسبة الدخل الفردي. يعني ذلك أن أعلى نسبة للدخل الفردي هي من نصيب ذوي الإثارة المشجعة، وأن أعلى نسبة بين ذوي الإثارة المحبطة هي عند ذوي الدخل الفردي غير الكافي.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ المستوى الثقافي:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ ١ ـ المستوى الثقافي للأم:

نفترض أن مع ارتفاع المستوى الثقافي للأم ترتفع نسبة الإثارة المشجعة للأبناء، وبالتالي تنخفض بشكل معاكس الإثارة المحبطة.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ المستوى الثقافي للأب:

كلما ارتفع المستوى الثقافي للأب نفترض حصول ارتفاع، وبنفس الدرجة، إثارته لأبنائه وتحفيزه لطموحهم، وبخط مقابل تنخفض إثارة الأبناء مع انخفاض المستوى الثقافي للآباء.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٣ ـ المستوى الثقافي للأب والأم معاً:

نعتقد، في هذا الشأن، أنه كلما كان المستوى الثقافي للأب والأم معاً مرتفعاً كلما كانت الإثارة للأبناء مشجعة، وبقدر ما يكون عدم التكافؤ في مستوييهما الثقافي كبيراً، بقدر ما يكون التأثير السلبي كبيراً على تلك الإثارة.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ عمل الأب ـ تاثير الأم العاملة ـ تاثير وفاة الأب:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ١ ـ عمل الأب:

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ١ ـ ١ ـ مستوى المهنة[٩]:

في ما يتعلق بهذا الشأن نفترض أنه كلما ارتفعنا بمستوى المهنة من متواضعة إلى رفيعة مروراً بالمتوسطة فإننا نرى ارتفاعاً متواصلاً في نسبة الإثارة المشجعة والمحفزة للطموح، بينما نرى انخفاضاً مستمراً في الإثارة المحبطة والمعيقة للطموح.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ١ ـ ٢ ـ نوع العمل في كونه مضموناً أو غير مضمون:

في هذا المجال نفترض أن الإثارة المشجعة تحتل قيمة كبرى عند الآباء المضمونين[١٠] في عملهم، بينما تقل وتنخفض عند الآباء غير المضمونين في عملهم.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ١ ـ ٣ ـ تاثير صاحب المهنة في كونه عاملاً أو رب عمل:

إن نوع العمل يؤثر في نوع الإثارة. فالإثارة المشجعة نراها في مستوى أرفع عند أرباب العمال منها عند العمال.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ١ ـ ٤ ـ تاثير الأب في كونه مزارعاً او ملاكاً:

إن كون الأب مزارعاً أو ملاكاً يؤثر، حسب ما نعتقد، في نوعية الإثارة للأبناء، فالملاكون يتطلعون إلى أبنائهم على أنهم محط آمال كبار، فيثيرونهم بتحفيز طموحهم، بتشجيعهم للوصول إلى الأعلى، بينما المزارعون فإنهم يرضون بالوظائف المتوسطة أو ما شابه ذلك لأبنائهم، لذا فإثارتهم تكون معتدلة وأقل تشجيعاً لهم.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٢ ـ الأم العاملة:

افتراضنا في هذا المجال يشير إلى أن الأمهات العاملات يعملن على إثارة أبنائهن إثارة مشجعة مما يعلي شأن طموحهم. بينما غير العاملات فإن أبناءهن يتصفون بإثارة محبطة تعيق طموحهم وتقلل من أهميته.

٣ ـ ١ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ ٣ ـ وفاة الأب:

إن وفاة الأب، باعتقادنا، عامل إثارة وتشجيع للأبناء ودفعاً لإعلاء طموحهم كونهم أصبحوا في هذا الموقف التعويضي الجديد محط الأنظار وموضع الأمل المنشود من جميع أفراد العائلة.

نشير في هذا المجال، مجال فقدان المدخول الاقتصادي للأب، أنه كان من المفيد أيضاً لو استطعنا دراسة مرض الأب المستمر أو تأثير إصابته بعجز دائم على إثارة الأبناء وبخاصة تأثير ذلك على الولد الكبير من خلال تحمل مسؤولية المنزل وإدارته.

بعد هذه المجموعة من الافتراضات لا بد لنا من أن نتوقع في بحثنا الميداني حالات خاصة تخالف فرضياتنا. فعلينا أن نعي هذا وأن نعترف بأن هناك اختلافاً بين نوع الإثارة وما هو حاصل بين التلاميذ. فكم من التلامذة الذين أثيروا بتشجيع إنما كان حاصلهم شهادة إضافية أو مهنة متوسطة، أو حتى إنهاء الدراسة ومهنة متواضعة. وعلى العكس من ذلك نرى أبناء تميزوا منذ صغرهم بإثارة محبطة أو معقولة وهم يريدون التخصص وقد يصلون إلى ما يطمحون إليه بالرغم من أنهم لا ينتمون إلى أهل يتمتعون بمستوى اقتصادي جيد، أو مستوى ثقافي مرتفع. وفي رأينا أن وراء ذلك عوامل قد تداخلت عندهم وأثرت في مسار حياتهم. وأهم هذه العوامل هي فردية ذاتية عائدة إلى الشعور الملح بالتعويض عن نقص يشعرون به ويريدون التخلص منه، فيأتي التحفيز والتشجيع، وبشكل لا واعٍ، خير دافع لهذا الواقع وهذا الحاصل. وفي رأينا أيضاً أن هذه الحالات الخاصة، بالرغم من وجودها، لا

تمنعنا من أن نأخذ بعين الاعتبار النسب العظمى بحيث تتمحور حولها الدلالة الإحصائية الخاضعة دائماً للتعليل والتفسير.

٣ ـ ٢ ـ منهجية البحث:

لما كان الدافع إلى هذا البحث إحساساً عميقاً بمشكلة يعايشها المرء دون أن يدري، وتؤلف صلب مستقبله، كان هاجسنا يكمن في الوصول إلى إثبات هذا الشعور والإحساس علنا نوضح أسباب هذه المشكلة وبالتالي نحقق، عن وعي، بعض المعاناة المحبطة لأطفالنا. ووصولاً إلى ما نبتغي، التزمنا بخطة واضحة تقضي:

٣ ـ ٢ ـ ١ ـ اختيار العينة:

إن اختيار العينة خطوة مهمة لأنها تحدد أطر الدراسة الميدانية والأرضية التي عليها سنبني دراستنا ويقوم بحثنا. لذلك اعتمدنا قبل كل شيء.

٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ تحديد المجتمع:

لقد اخترنا منطقة عكار إطاراً وتحديداً لبحثنا الميداني، لأننا من أبناء هذه المنطقة التي تهمنا، ونتوخى المزيد من توضيح سبل الإصلاح فيها، باعتبارها من المناطق الأقل تقدماً في لبنان، والأكثر حاجة لرعاية الدولة، ولاهتمام المؤسسات الرسمية بها. ولعلنا، بعملنا الفردي هذا نشجع الآخرين للقيام بمثل هذه الدراسة إنما من جوانب أخرى، وعلى كافة الصعد التاريخية والاجتماعية والجغرافية، وبذلك نكون قد سلطنا مجتمعين مزيداً من الأضواء على هذا القضاء وهيأنا لدراسة شاملة توصلنا إلى الهدف المنشود. ومن الأسباب الأخرى التي دفعتنا إلى هذا التحديد هو لما لشعب هذه المنطقة من عفوية وفطرة في تعامله مع الأبناء.

مجتمع الدراسة لدينا إذن هو قضاء عكار. وربما وجد الباحثون نواحي مشتركة بين هذا القضاء وبين مناطق أخرى من لبنان في البقاع مثلاً والجنوب وأطراف الشمال. ومن هنا المنطلق نعتقد أن دراستنا تتعدى هذه المنطقة إلى مناطق ريفية بعيدة عن المدن تشابهها في تركيبها ومستوى الحياة فيها.

٣ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ تحديد العينة:

«إن معظم الظاهرات تتكون من عدد كبير من المفردات ولذلك فمن المستحيل أن

تقابل أو تدرس أو تختبر كل منها بمفردها وتحت شروط مضبوطة، ولذلك كان لا بد للباحث من اختيار عينة أي أفراد ممثلين للمجموعة فيدرسهم ثم يعمم ما اكتشفه من دراستهم على المجموعة بكاملها»[١١].

ويضيف «جيغليون» و «ماتالون» R. Ghiglione et B. Matalon: «بأنه من النادر جداً أن نستطيع دراسة مجتمع بكامل سكانه أي بمجالسة كل فرد فيه ومناقشته، فيصبح العمل، إضافة إلى كلفته الكبيرة ومدته الطويلة، بشكله التطبيقي مستحيلاً. بمقابل ذلك من غير المجدي أن نسأل عدداً محدوداً من الأشخاص وتحت شروط مختارة مما يوقعنا ببعض الخطأ... المشكلة إذن تستدعي اختيار عينة تدفعنا ملاحظتها إلى تعميم استنتاجنا على كامل السكان...»[١٢].

لذلك وحرصاً على أن تكون عينتنا ممثلة تمثيلاً صادقاً لهذا المجتمع الذي حددناه اعتمدنا في اختيار العينة كافة البيئات المتواجدة ضمن هذا القضاء بجميع مناطقه الانتخابية الموزعة عرفاً إلى منطقة «السهل والدريب، منطقة الشفت، منطقة الجومة، منطقة القيطع والجرد». وبذلك نكون قد حوينا في عينتنا المناطق السهلية والجردية، الريفية والساحلية، وأدخلنا فيها العائلات الفقيرة والمتوسطة والغنية المنتمية إلى كل الطبقات الاجتماعية وصاحبة المهن المتنوعة والمختلفة. وبالتحديد لقد انتقينا أفراد عينتنا على دفعتين لاستمارتين منفصلتين: في الدفعة الأولى، حيث تم بـ(اختبار) الفرضية الأم، انتقينا طلاب المتوسط الرابع العائدين للمدارس التكميلية الرسمية. ولقد امتنعنا عن أخذ تلاميذ المدرسة الخاصة الواحدة في عكار العائدة إلى راهبات العائلة المقدسة، في عندقت، حرصاً على ألا يدخل عنصر جديد في متغيرات العينة، هو عامل المدارس الخاصة المتميزة عن مدارسنا الرسمية بنظامها التربوي، وما يستتبع ذلك من عناصر مؤثرة يفتقدها تلميذ المدرسة الرسمية. وفي الدفعة الثانية حيث اختبرنا تأثير الواقع في حياة التلميذ وفي طموحه انتقينا تلاميذ الثانوي الأول العائدين إلى جميع ثانويات عكار الرسمية، علماً أنه لا توجد ثانويات خاصة في عكار.

لقد انتقينا عينتنا بشكل عشوائي: متغيراتها ليست واحدة، العمر فيها متباين والجنس فيها مختلف كما الدين والبيئة، وأيضاً المستوى الاقتصادي ليس واحداً لدى الجميع. لم نوحد أفراد عينتنا إلا من خلال المستوى التعليمي، فهم في الاستمارة الأولى من تلاميذ

الصف المتوسط الرابع لعام ٨٢ ـ ٨٣ وفي الاستمارة الثانية من تلاميذ الصف الثانوي الأول لعام ٨٤ ـ ٨٥.

وسبب انتقائنا لصف المتوسط الرابع يكمن في أنه يحتل نهاية المرحلة المتوسطة، أي المرحلة التي يتوجب على التلميذ أن يختار المسار الذي يبدأ به طريقه الجديد. في هذه المرحلة يتوجب عليه أن يحدد نوعاً ما مستقبله المهني ومنحى حياته، فالدرب أمامه مفتوحة وعليه أن يقرر الخطوة التالية والتي على ضوئها سيتبلور وجوده ويتضح مصيره. فبعد نيل هذه الشهادة، الشهادة المتوسطة، سيقرر الخط الذي سينتهجه، فتفتح أمامه المدارس المهنية والزراعية والثانوية ودور المعلمين، إضافة إلى مدارس السلك العسكري، وباقي المجالات، وكلها تكون رهن اختياره الذي يرتكز على رغبته وميله له من جهة، ومن جهة ثانية، على نجاحه في مباراة الدخول إلى ما يختار. وتجدر الإشارة هنا إلى أن البعض يجدون أنفسهم أمام خيار لا ثان له ينفرض عليهم لأسباب شتى إذ لا ينجحون في مباراة الدخول لما يختارون ويرغبون، ولا يبقى أمامهم إلا باب الثانوية مفتوحاً، فينتسبون إليها كحل وحيد متوفر لهم. وهذا ما دفعنا لاختيار الدفعة الثانية من تلاميذ الصف الثانوي الأول. هذا الصف الذي شق تلاميذه طريقهم الجديد باختيارهم الدراسة الثانوية، وذلك لمعرفة مدى التوافق الموجود عندهم بين ما كانوا يرغبون به ويخططون له بعد نيلهم الشهادة المتوسطة وبين واقعهم الحالي في دخولهم إلى الثانوية، وإذا كان هذا الدخول قد حصل وفق رغبات التلميذ وميوله، أو حصل وفق معطيات الواقع المرفوض.

بلغ عدد أفراد العينة التي طبقنا عليها الاستمارتين ١٣٧٢ طالباً، منهم ٥٠٢ طالباً في الصف المتوسط الرابع والباقون ٨٧٠ طالباً، في الصف الثانوي الأول.

فتلاميذ المتوسط الرابع توزعوا، عن طريق الصدفة، مناصفة بين الذكور والإناث وانتموا إلى ٢٣ مدرسة متوسطة تضم المتوسط الرابع من أصل ٣٥ مدرسة استناداً إلى دليل المدارس[١٣] للتعليم العام ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ الذي أصدرته وزارة التربية الوطنية عن طريق المركز التربوي للبحوث والإنماء مع الإشارة هنا إلى أن المركز يشير إلى وجود مدارس متوسطة تحوي المتوسط الرابع كمدرسة حرار ومدرسة قوس عكار إلا أن هاتين المدرستين، حين طبقنا الاستمارة عام ١٩٨٣، لم تكونا تضمان صف المتوسط الرابع آنذاك. كما تجدر الإشارة إلى أننا كنا نود تطبيق الاستمارة في جميع مدارس عكار التكميلية غير أننا لم نوفق لأسباب خارجة عن إرادتنا، وقد لعب فيها إضراب المدرسين المتعاقدين

دوراً بارزاً لأن المدارس في ظل هذا الإضراب تعطلت فترة تتراوح بين الشهرين والثلاثة أشهر في النصف الثاني من السنة الدراسية، إلى جانب الاستعدادات القائمة، يوم ذاك، لإجراء امتحانات رسمية للشهادة المتوسطة، مما يقضي بتعطيل الدراسة قبل شهر تقريباً لإتمام عملية المذاكرة. لذلك كان سباقنا مع الوقت من أجل أن تغطي هذه الدراسة معظم المناطق العكارية مع علمنا المسبق لما نحتاج من وقت وإعداد لها ولأكثر من زيارة للمدرسة الواحدة. لذلك كان علينا الإسراع وإجراء التطبيق في كل تكميلية سنحت ظروفها بذلك. لهذه الأسباب كان أفراد عينتنا ينتمون إلى ثلاث وعشرين مدرسة تغطي كامل مجتمع البحث.

أما تلاميذ الثانوي الأول فتوزعوا على كافة ثانويات عكار الستة: حلبا، العيون، القبيات، ببنين، فنيدق وبرقايل.

وهذا التوزيع لتلاميذ المتوسط الرابع والثانوي الأول نمثله في الجدولين التاليين:



مدارس تابعة لبلدات وقرى	أفراد العينة		عدد تلاميذ المتوسط الرابع .
	من الرقم	إلى الرقم	
١ ـ جديدة الجومة	١	١٢	١٢
٢ ـ البرج	١٣	٣١	١٩
٣ ـ بزبينا	٣٢	٥٣	٢٢
٤ ـ بينو	٥٤	٧٦	٢٣
٥ ـ بيت ملات	٧٧	٩٠	١٤
٦ ـ منيارة	٩١	١٥١	٦١
٧ ـ رحبة	١٥٢	١٨٠	٢٩
٨ ـ مشحة	١٨١	١٩٣	١٣
٩ ـ تل عباس	١٩٤	٢١٠	١٧
١٠ ـ شيخطابا	٢١١	٢٢٤	١٤
١١ ـ عدبل	٢٢٥	٢٣٣	٩
١٢ ـ شيخ محمد	٢٣٤	٢٥٢	١٩
١٣ ـ حلبا	٢٥٣	٣٢١	٦٩
١٤ ـ تكريت	٣٢٢	٣٢٧	٦
١٥ ـ التليل	٣٢٨	٣٣٢	٥
١٦ ـ البيرة	٣٣٣	٣٥٢	٢٠
١٧ ـ القبيات ـ الذوق	٣٥٣	٤٠٦	٥٤
١٨ ـ عيدمون	٤٠٧	٤٢١	١٥
١٩ ـ مشمش	٤٢٢	٤٢٨	٧
٢٠ ـ القرنة	٤٢٩	٤٤١	١٣
٢١ ـ ببنين	٤٤٢	٤٦١	٢٠
٢٢ ـ خربة الجندي	٤٦٢	٤٨١	٢٠
٢٣ ـ برقايل	٤٨٢	٥٠٢	٢١
المجموع	١	٥٠٢	٥٠٢

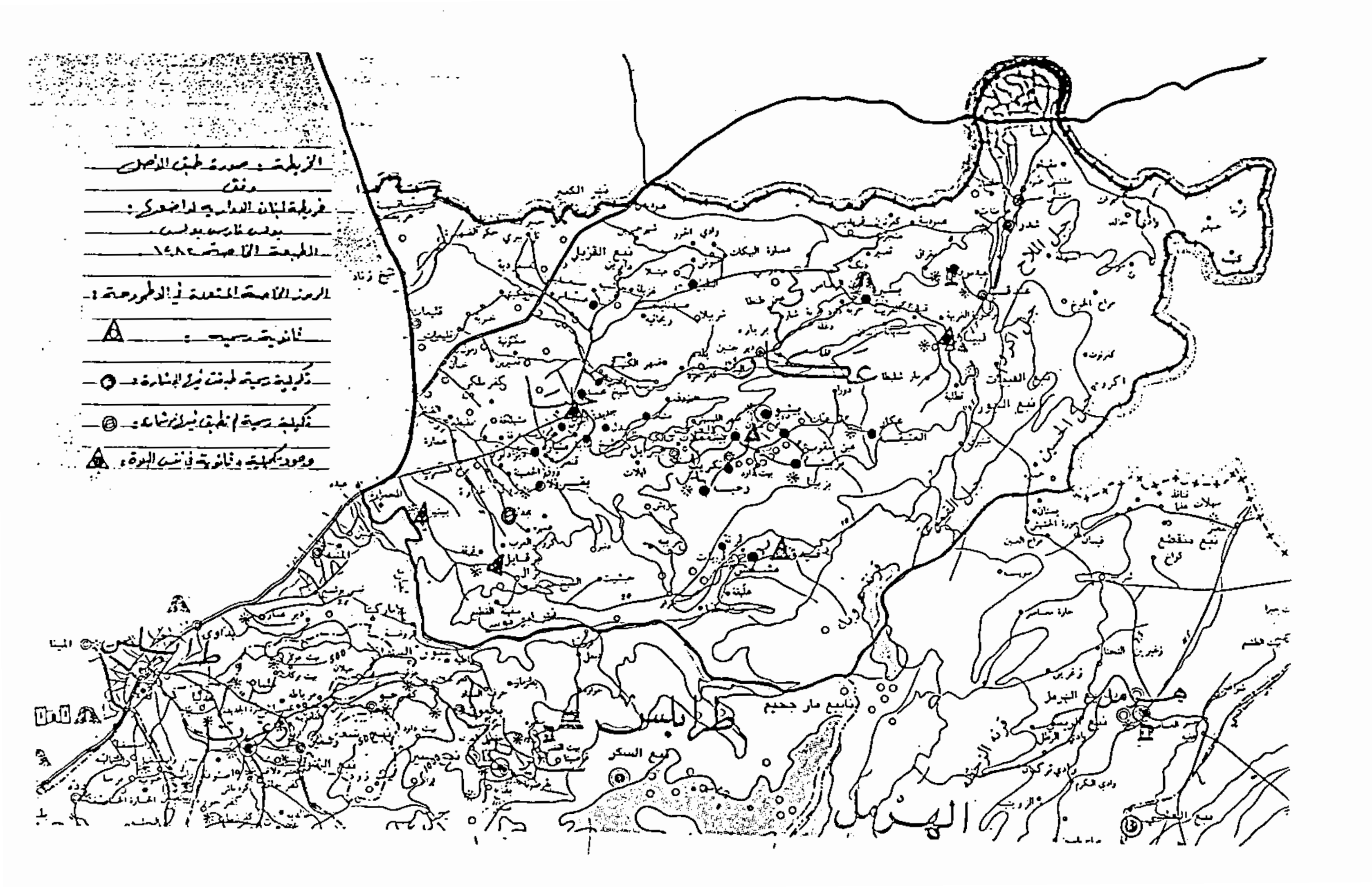
جدول رقم ١ : توزيع أفراد العينة التابعة لكل مدرسة تكميلية شملها البحث

ثانويات تابعة لبلدات	أفـراد العـينـة		عدد تلاميذ الثانوي الأول	ملاحظات حول من لم يشملهم البحث
	من الرقم	إلى الرقم		
١ ـ العيون	١	١٥٦	١٥٦	٥ غياب + ٣ تركوا + ٧ مفصولين
٢ ـ حلبا	١٥٧	٥٠٧	٤٠٣	٢٣ غياب + ٢٩ تركوا
٣ ـ برقايل	٥٠٨	٥٤٣	٣٦	٣ غياب + ٢ تركا
٤ ـ القبيات	٥٤٤	٧٦٧	٢٢٥	٧ غياب + ٤ تركوا + ٢ إخراج تأديبي من الصف
٥ ـ ببنين	٧٦٨	٨٠٨	٤١	٧ غياب + ٤ تركوا
٦ ـ فنيدق	٨٠٩	٨٧٠	٦٢	٥ غياب + ٢ تركا
المجموع ٦	١	٨٧٠	٨٧٠	٥٠ غياب + ٤٤ تركوا + ٩ مفصولين

جدول رقم ٢: توزيع أفراد العينة لكل الثانويات في عكار

كما نظهر هذا التوزيع على أرض الواقع بواسطة الخريطة الجغرافية التالية لقضاء عكار لنبين شمولية هذا البحث بكافة المناطق العكارية.





الخريطة : صورة طبق الأصل
وفق
الرموز الخاصة المتبعة في الأطروحة :
ثانوية رسمية .
وجود تكميلية وثانوية في نفس البلدة .
طرابلس
الهرمل
نبع السكر
نبع القزيل
نبع منقطع

تجدر الملاحظة هنا إلى أن المنطقة الغربية من الخريطة تشمل سهل عكار بينما الشرقية تشمل المناطق الجبلية، ولهذا السبب لم نر فيها وجوداً للمدارس التكميلية لكونهما لا تضمان قرى كبيرة أو مجمعات سكنية.

إن العدد المشار إليه في هذين الجدولين هو العدد الذي تم التعامل معه أثناء التطبيق مع التنويه بوجود عدد قليل جداً كان غائباً عن المدرسة حين طبقت الاستمارة في المدارس التكميلية.

كما تبين لنا من خلال بحثنا في الثانوي الأول وجود ٥٠ طالباً كانوا قد غابوا من مختلف المدارس الثانوية يوم تطبيقنا الاستمارة و ٤٤ تلميذاً قد تركوا الدراسة خلال الفترة الدراسية التي سبقت بحثنا الميداني إضافة إلى وجود ٩ تلاميذ قد تم في حقهم إجراءات تأديبية أدت إلى فصلهم عن الصف لساعات أو أيام. وما يعنينا من هذا إضافة إلى ضبط العينة وحصرها، هو عدد التلاميذ الذين تركوا مع الذين فصلوا لأن ذلك يعبر عن حدة عدم التوافق بين دراستهم هذه والطموحات التي ينشدونها مما يعني أنهم وإن لم يتركوا الدراسة سيكون الفشل في انتظارهم.

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ تقنيات البحث:

بعد تصور المشكلة وتحديدها ووضع الفرضيات لها، ووصولاً إلى ما هدفنا إليه وحددناه في طرحنا للمشكلة، وإظهاراً لتأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء لا بد من وضع خطة تقودنا إلى اختبار مدى صحة ما افترضناه لنؤكده أو نعدل فيه طبقاً لما تؤول إليه النتائج، وبالتالي نعمم ما وصلنا إليه ونستنبط الحلول، إذ لا يجوز إطلاقاً، في الدراسات الإنسانية أن يقف الباحث موقف الواصف والمنظّر بل عليه أن يقترح ما هو مناسب ليصبح عمله هادفاً بمضمونه وجوهره.

وخطتنا تبدأ بانتقاء الوسيلة التي تساعدنا في الحصول على مسح سريع لشخصية المفحوص، ووضعه الاجتماعي في ظل هويته الشخصية بحيث يبرز لنا توافق الفرد مع محيطه أو عدمه، وبالتالي يعبر بواسطتها عن آرائه ورغباته وميوله، عما يحب وعما يكره، بما كان وعما سيكون، يرجعنا إلى جزء من ماضيه ويطلعنا على ما يفكر فيه للمستقبل.

أمام هذه الوقائع لم نجد سوى الاستخبار وسيلة هادفة تكشف لنا هذه الحقائق لأن

بواسطته نتمكن من جمع المعلومات الشاملة لعينة مهما أردنا تكبيرها، ولأنه يوفر علينا الوقت والجهد في تطبيقه، ويفسح المجال أمام المفحوص للتفكير في ما هو فيه، وفي الظروف المحيطة به، وإثبات وجوده وشخصيته بطريقة لا شعورية، وعن طريق إدلائه بما يطلب منه إضافة إلى أن الاستخبار بشكل عام وبأسئلته المختلفة بإمكانه أن يمتص غضب المفحوص ونقمته بواسطة ما يسقطه ويقوله في إجاباته.

والاستخبار حسب مفهوم فاخر عاقل «أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الوقائع، والتعرف على الظروف والأحوال، ودراسة الموقف والاتجاهات والآراء»[١٤]. غير أن للاستخبار معايب يعددها عبد الرحمن عيسوي «باحتمال خطأ البيانات نتيجة لعدم فهم بعض الأسئلة أو بعض الألفاظ... فلا يحصل الباحث على جميع موضوعات الاستخبار وأخيراً عدم معرفة المفحوص للغرض الذي يطبق من أجله الاستخبار وقد يدفعهم ذلك إلى عدم التعاون في الإجابة»[١٥]. ونضيف إليها أن المفحوص بإمكانه عن طريق الاستخبار تزييف معلوماته سلباً أم إيجاباً إلى الأسوأ أم إلى الأفضل وفق ما يريد وحسب درجة تعاونه مع الباحث.

ومما لا شك فيه «أن الاستخبارات على الرغم من المشكلات وجوانب النقص التي تواجهها تعد وسيلة هامة من السفه أن ننبذها إذ لا غناء عنها لدراسة الشخصية وتقديرها لذا وجب العمل على تطويرها ومن الملفت للنظر أنّ عدداً من علماء النفس الذين يهاجمونها فإنهم مع ذلك يستخدمونها»[١٦].

ولكي نصل إلى ما ابتغيناه اتبعنا خطة تقضي:

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ وضع الاستمارة:

كنا نرغب في أن نجد استمارة واستخباراً مقنناً سابقاً في هذا المجال أو نعود إليه بشكل من الأشكال لأن «البدء من حيث انتهى غيرنا قد يكون أفضل بكثير من البدء من نقطة الصفر إن جاز التعبير»[١٧] شرط أن تستتبع ذلك دراسة معمقة له، وتنقيه لشوائبه العالقة، واستمراراً في إجراءات التقنين له. غير أننا لم نوفق في رغبتنا لكننا انطلقنا بوضع الاستمارة واضعين نصب أعيننا وقبل كل شيء المعلومات التي نريد الحصول عليها، وبعدئذ كيفية صياغتها وتسلسلها.

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ ١ ـ تحديد المعلومات:

من خلال طرحنا للموضوع، أثر الأهل في مستوى طموح الأبناء على صعيد التوجيه الدراسي والمهني، كان لزاماً علينا أن نتعرف على الأسرة بكل جوانبها الاقتصادية والثقافية، وأحوالها المعيشية، وكم يتألف عدد أفرادها، وما هي مهنة الأب والأم، لأن واقع الأسرة حسب تصورنا يتأثر بكل هذه المتغيرات. مقابل ذلك كان اهتمامنا يتركز على اختيارات التلاميذ بعد دراستهم المتوسطة، في الميادين العلمية والمهنية. كما وضعنا في حساباتنا أن نظهر أثر الأهل في هذه الاختيارات.

وعن تأثير الواقع في هذا الطموح كان لزاماً علينا أيضاً أن نتعرف على مواصفات دخولهم إلى الثانوية، وهل هو دخول مرغوب فيه أم مفروض، وهل أن هذا الدخول قد حقق لهم توافقاً أم تضارباً بين ما كانوا يطمحون إليه وبين واقع هذا الدخول.

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ ٢ ـ تحديد الأسئلة:

بعد تحديد المعلومات لا بد لنا من أن نترجمها إلى أسئلة حسنة في بنائها وتركيبها، دقيقة في صياغتها ولغتها كي نسهل للمفحوص فهمها، والتجاوب معها، وكي نبعده عن كل حساسية أو إحراج، وبالتالي نحظى بأكبر تعاون معه، ونصل إلى صدق إجاباته وعمق نواياه. من هذا المنطلق كانت أسئلتنا مبوبة واضحة المعالم، فمنها ما كان على علاقة بهويته الشخصية، ومنها ما يحدد مركزه في الأسرة وترتيبه بين أخوته، كما أن هناك أسئلة تعطينا فكرة عن نسبة الإسكان فيها، وأخرى توضح لنا حالة منزله وتعرّفنا بواقعه الاقتصادي، وبنسبة الدخل الفردي في المنزل، وخصوصاً أسئلة نطّلع بواسطتها على مستوى الأهل الثقافي، وعلى الوضع المهني للأبوين. ولقد توخينا في البعض منها وبدون إحراج أن نفهم تماسك أسرهم أو تفككها.

وفي مقابل هذه المعلومات المتعلقة بالأهل وتبعاتهم، حددنا أسئلة أخرى نأمل من الإجابة عليها أن نتعرف على توجّههم الدراسي وعلى توجههم المهني. واستطعنا أيضاً أن نربط هذا التوجيه بإثارة الأهل، التي على أساسها بينا مدى تأثير الأهل في مستوى طموح الأبناء... ومن جهة أخرى استطلعنا رأيهم بواسطة أحد الأسئلة في تسمية ثلاث مهن لا يرغبونها لنستفيد منها أيضاً في دراسة لاحقة.

لقد استطعنا في أسئلتنا هذه أن نتجاوز كل غموض أو التباس وحاولنا أن نثير

المفحوص للإجابة عليها كونها تتعلق بمستقبله وواقعه المعيش، وتهتم في إيضاح ما يرغب به ويتمناه بعيداً عن كل انفعال أو عصبية. ونشير هنا بين مزدوجين إلى أن الدخل الشهري أثار حساسية عند البعض ويعود ذلك إما إلى جهل الأبناء بمدخول الأسرة، وإما خوفاً من الإفصاح لأسباب خاصة، ولكن تجاوزنا هذه الصعوبة إلى حد ما بتبسيطنا لما نتوخاه من هذا الدخل وبتوضيحنا إلى أن من يدخّل لا يعنينا فما يهمنا هو علاقة هذا المدخول بالمداخيل الأخرى ومقارنته بها وبالرغم من ذلك لم نستطع التغلب على كامل المشكلة.

أسئلتنا إذن خمسة وأربعون في الاستمارة الأولى، وسبعة عشر سؤالاً في الاستمارة الثانية، موزعة بين عدة نماذج من الأسئلة، فمنها ما هو مقيد بأجوبته، على المستجوب أن يعين الجواب الأصلح بوضعه إشارة X في المكان المناسب. ومنها ما هو حر ومفتوح، أي يطلق الحرية أمام المفحوص في الإجابة على السؤال. ومن الأسئلة ما يطابق نماذج الكافتيريا أي مقيدة وحرة في آن، مقفلة ومفتوحة، ويعني ذلك إعطاء أجوبة متنوعة على المفحوص أن يختار أحدها وبنفس الوقت إفساح المجال أمامه ليكتب ما يريد إذا لم ير في ما طرحناه أمامه جواباً يرتئيه.

ولكي نثير اهتمام المستجوب أرفقنا كلتا الاستمارتين بمقدمة حضّيناه فيهما على التجاوب معنا ووضعناه في جوها وأن الهدف منها يعود في النهاية لمصلحته ولبناء مجتمع أصلح. وإن جوابه مهما كان نوعه له مدلول في حد ذاته. وإن الإجابة الصحيحة هي الإجابة الصادقة، التي تعبّر فقط عن صدق النوايا وحقيقة ما يقال. ولقد استغلينا اسم الجامعة كمصدر ومرجع للبحث لكي لا نثير عنده الشبهات أو أية حساسية شخصية تكمن وراء منفعة فردية ذاتية.

إذن وحسب هذه المفاهيم التي أخذناها بعين الاعتبار أنهينا الاستمارتين على الشكل التالي: (ملحق رقم ١ ـ ب ص: ٢٨٣ ـ ٢٨٤ ـ ٢٨٥ ـ ٢٨٦ ـ ٢٨٧ ـ ٢٨٨.

٣ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ اختبار الاستمارة أو الدراسة الاستطلاعية:

قبل إنجاز الاستمارة العائدة لتلاميذ المتوسط الرابع بشكلها النهائي وتطبيقها على العينة التي اخترناها، كان لا بد لنا من استطلاع مدى نجاح هذه الاستمارة في جمع المعلومات الصحيحة والصادقة، ومدى تجاوب أفراد العينة مع معطياتها، ودرجة فهمها لما نصت عليه، أو للغة المصاغة بها، وبالتالي الحكم عليها كوسيلة أو أداة علمية توصلنا إلى حيث افترضنا، أو القيام بإجراء تعديلات نتوخى بواسطتها المزيد من حسن التبويب

والتجويد في الصياغة والسهولة في العرض والفهم. وهذا ما قمنا به حين أجرينا تطبيق الاستمارة بشكل تجريبي وبصورة أولية استطلاعية على عينة ضمت واحداً وعشرين طالباً وطالبة في مدرسة جديدة الجومة، إنما في المتوسط الثالث كي لا تعاد الاستمارة إليهم مرة ثانية حين التطبيق الفعلي، فتفقد جديتها وعفوية المفحوص في استجابته لها.

ومن جراء هذا الاختيار استطعنا أن نحدد على وجه التقريب المدة التي ستستغرقها الاستمارة في فترة تطبيقها، إذ تحددت بين ٢٥,٣٠ دقيقة. وفي هذا التحديد التقريبي استطعنا أن ننظم عملنا وأن نتصرف مع مديري المدارس في طلب هذه المدة من فترة الدوام الرسمي.

واستطعنا أيضاً أن نأخذ بعين الاعتبار تساؤلات بعض التلاميذ على بعض الأسئلة المبهمة، أو التي تحمل أكثر من معنى، فعمدنا بعدها إلى صياغة أكثر توضيحاً، فمثلاً تاريخ الولادة المبهم عند البعض قمنا بتوضيح إلى جانبه يقضي بإعطائنا العمر وهذا سهل على الطالب أن يعرف عمره بالسنة والشهر. وعلى الدخل الشهري أضفنا عبارة مجموع مداخيل الأشخاص في العائلة مهما كان مصدرها وذلك لكي نزيل كل غموض.

وما أفادنا به هذا التجريب الأولي هو تغيير نص السؤال رقم ٤٤ بكامله إذ كان قبل صيغته الحالية على الشكل التالي: ما هي المهنة التي كان أهلك يرددونها أمامك منذ الصغر ويرغبونها لك؟ فأثار هذا الطرح استفهامات عديدة وتساؤلات عن المقصود به، مما دفعنا إلى إلغاء الصياغة وبذلك أزلنا كل غموض أو التباس، وسهلنا عليه عملية التذكر.

ومن نتائج الاستطلاع أيضاً أننا استفتينا التلاميذ عن تأثير كتابة الاسم في أجوبتهم، وطرحنا عليهم سؤالاً مفاده: إذا طلب منكم كتابة الاسم واضحاً على الاستمارة هل تتغير المعلومات الموضوعة في الإجابة؟ أم هل يثير كتابه الاسم عندكم أية حساسية أو تملّص من الإجابة؟ وكانت النتيجة أن ثمانية عشر طالباً وطالبة لم يبدوا أي تحفظ وأن الأمر بالنسبة لهم سيان، حين كتابة الاسم أو عدمه، بينما ثلاثة منهم لم يجيبوا على السؤال، ففسرنا ذلك بأنهم يبدون بعض التحفظ.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه كان بإمكاننا أن نتجنب كتابة الاسم في الاستمارة حتى لا تترك مجالاً للشك وللتحفظ، ومن دون أن تسبب أية مشكلة أو عرقلة لسير البحث، إنما ولغاية عندنا تعمدنا ذلك لأننا نطمح ونتطلع إلى دراسة لاحقة نتقصى فيها الأخبار عن أفراد عينتنا، ونتبين إذا كان طموحهم على الصعيد الدراسي والمهني قد تحقق أم لا، وبالتالي

إظهار واقع الحياة كعائق في وجه ما يطمح إليه الإنسان، وإبانة الأسباب والمؤثرات التي حالت دون وصولهم إلى ما طمحوا به وعلقوا آمالهم عليه.

في هذا الخصوص نعتقد ونؤكد بعض ما جاء على لسان الدكتور محمد عبد الخالق من أن استجابة المفحوص الواحد تتغير «إذا ما قدم له الاستخبار في حالتين، أولهما إذا ما طلب منه كتابة اسمه على الاستخبار الخاص به، وثانيهما حالة عدم كتابة اسمه. فقد بينت عدة دراسات أن المفحوص في الحالة الأخيرة يميل إلى أن يقر بوجود عدد أكبر من الأغراض الدالة على سوء التوافق، أو السمات غير المقبولة ويذكرنا بقول «أوسكار وايلد» البليغ: «ليس الإنسان نفسه عندما يتكلم عن نفسه. أعطه قناعاً فسوف ينطق بالحقيقة»[١٨]. لكننا وبعلمنا المسبق أن استمارتنا لا تحوي من الأعراض التي تقلقه، أو تدفعه إلى التملص والهرب في حال كتابة اسمه بل جميع أسئلتنا كانت من ضمن واقعه المعيش، والسليم شكلاً ومضموناً.

وفيما يخص الاستمارة العائدة لتلاميذ الثانوي الأول فإننا لم نجر الاختبار الاستطلاعي، لحاجتنا إلى جميع تلاميذ الثانويات التي تمثل كافة المناطق، وثانياً لأننا عزمنا على قراءة الاستمارة حين التطبيق وإزالة كل غموض واستفهام مع حرصنا الدائم على عدم التلميح والإيحاء.

٣ ـ ٢ ـ ٣ ـ تطبيق الاستمارة:

قبل دفع الاستمارة إلى التطبيق الميداني ارتأينا أن نقوم بمسح شامل لعدد التلاميذ الممثلين للعينة التابعة للمتوسط الرابع في كل مدرسة، لنكون على بينة من أمرنا، وبخاصة لما تحتاجه من وقت إذا كان في المدرسة أكثر من شعبة، وكذلك لنقوم باتصالاتنا مع مديري المدارس من أجل تحديد جدول بالمواعيد واستئذانهم بدخول المدرسة، وإجراء التطبيق فيها في فترة الدوام الرسمي[١٩]، وذلك حرصاً منا على ألا تتضارب المواعيد فيما بينها وتفقد ثقة المدارس بنا. ولكن، ومن خلال عملنا التحضيري في المدارس، اعترضتنا بعض الشكليات عند بعض المديرين إذ طلبوا منا إذناً من الدائرة المختصة لتبرير سماحهم فكان لهم ما أرادوا. وبذلك زللنا صعوبة كانت ستعيق عملنا، وبالتالي أعطينا لبحثنا صبغة رسمية وجدية مصحوبتين برصانة في العمل.

وفيما يخص العينة التابعة للثانوي الأول فكان التحضير لها سهلاً لقلة عدد الثانويات في عكار، فهي ست[٢٠] موزعة على كافة المناطق العكارية.

وقبل بدء التنفيذ أيضاً تساءلنا عما إذا كان بإمكاننا التطبيق بشكل إفرادي، بحيث يسمح لنا بأخذ انطباع مباشر ودقيق، وإجراء حوار مع المفحوص نغوص فيه أكثر إلى عمق المشكلة، فيفتح لنا قلبه لنتبين من خلاله وبصورة غير مباشرة صور الماضي وأثرها في حاضره إنما هذا الموقف يفرض معرفة مسبقة بالمفحوص وعلاقة طيبة تؤديان إلى تعاون صادق عن طريق إثارة اهتماماته وكسب ثقته ولكن، وحباً بتوحيد الموقف أمام الجميع، آثرنا أن نطبقه بشكل جمعي تحسساً منا بأنه يكون أكثر تعاوناً وإيجابية فيما يعمل، ولأنه في هذه الحالة يشعر بأن غيره يشاركه في نفس الموقف، وأنه ليس لوحده موضوع اهتمام الفاحص وبالتالي فإن الشعور بالحرج الذي ينتابه أحياناً يخف ويتلاشى.

كما أننا آثرنا في التطبيق الجمعي، وبعد فترة من القراءة الصامتة لما قدمنا به الاستمارة، وبعد أن أوجزنا الهدف والغاية من البحث، آثرنا أن نقرأ كل سؤال أمام الجميع وتركنا له الوقت الكافي للإجابة عليه لوحده، وذلك حرصاً منا على ألا يقع في وقت من الأوقات ضحية شرود الذهن أو السهو أو أي نسيان وإهمال لجزء من الأسئلة. وكنا نأمل أيضاً من هذه الطريقة الحصول على الأجوبة التي نريدها عفوية تعبر عن صدق مشاعره وميوله دون تزييفها ولأسباب شتى بواسطة التفكير المعمق أو الهادف أحياناً لتبرير موقف. علماً أننا كنا دائماً نحرص على اتخاذ موقف محايد بعيد عن كل تلميح أو إيحاء، عن كل نقد أو تقويم. وأمام استفسار أحد التلاميذ كنا نعيد الطرح ثانية، ولكن باللغة العامية والمحكية، متخذين دائماً موقف المشاهد المحايد، والموقف في كل ما يظهر على وجوههم من علامات الدهشة والاستغراب أحياناً، وأحياناً أخرى سيمات الرضى والقبول فيما يسمعون ويقرأون، إنما كنا نمتص هذه الدهشة ونعزز ذلك القبول بتنويهنا دائماً من فترة لأخرى بهدف البحث وما ترنو إليه الاستمارة من تحسين لوضع الشباب، وتأمين سوق عمل في المستقبل لكل شابة وشاب حسب ما يتمنون وليس حسب ما يفرض عليهم لأنه هو الموجود، مما يتطلب منا صدقاً في الإجابة وإخلاصاً في التعاون. وكنا نؤكد دائماً أن أجوبتهم لا تعنينا بصفتها الفردية بقدر ما تعنينا بصفتها الشمولية الإحصائية.

وعن استغرابهم لهذا الموقف غير المألوف أشرنا إلى أنه في بلدان العالم المتخصص يمر التلميذ من فترة لأخرى بعديد من هذه الاستمارات المتنوعة في أهدافها وغاياتها، وذلك من أجل إشراك أكبر عدد ممكن من السكان في صنع القرار، ووضع التخطيط للمستقبل.

بعد هذا كنا نلاحظ أمائر الرضى عما يفعلون وهذا دافع لاعتماد الصدق والإخلاص في العمل.

ولا بد من الإشارة هنا إلى ما كنا نفاجأ به في آخر التطبيق، وفي أكثر المدارس هو الاستفسار عن الوقت الذي تظهر فيه نتائج هذه الاستمارة، ومتى يمكن الاستفادة منها، وبطريقة أخرى كنا نستشف من حوارهم معنا استعجال النتائج، وهذا دليل لما يعاني منه شبابنا من سوء توجيه، أو الأحرى لحاجتهم الماسة والملحة لتوجيه سليم يهدف إلى مستقبل مهني واضح.

أما عن المدة التي استغرقها التطبيق فقد تعدت الأربعة أشهر، وذلك لانتقالنا إلى مدارس بعيدة قلَّما طبقنا الاستمارة في سواها وفي اليوم ذاته، أو كما أسلفنا لاضطرارنا الذهاب أكثر من مرة للمدرسة الواحدة سعياً لإيجاد الساعة الملائمة لسير العمل في المدرسة، أو لوجود المدير المسؤول فيها.

٣ ـ ٢ ـ ٤ ـ فرز النتائج:

بعد تطبيق الاستمارة على أفراد العينة التكميلية البالغة خمسمائة واثنين من التلاميذ، ولتسهيل عملية المقارنة والتحليل، عمدنا إلى ترجمة المعطيات في كل استمارة، وتجسيدها على لوحة عامة تفصّل وتبوّب لنا كل ما جاء فيها.

ولقد قسمنا اللوحة لتسهيل عملية إسقاط المعلومات عليها، إلى معطيات خاصة بالتلميذ من جنس وعمر وسكن إضافة إلى مركزه في الأسرة وإلى معطيات خاصة بالمسكن كونه ملكاً أم إيجاراً أو كونه، بما يحتوي، جيداً عادياً أو متواضعاً. وإلى معلومات أخرى خاصة بالوالدين بمستواهما الثقافي ومهنتهما إضافة إلى مهن أخرى إن وجدت وإذا كان أحدهما متوفياً أو مطلقاً. . . ويوجد في اللوحة العامة أيضاً خانة لما اختار التلميذ من دراسة ومهنة، ولما يطمح به كمثال في الاثنين معاً والخانة المهمة تعود إلى إثارة الطموح منذ الصغر عن طريق الأهل مجزأة إلى إثارة محبطة، معتدلة ومشجعة. إضافة إلى نظرته عن نفسه وكيف يقيم ذاته من خلال نشاطه المدرسي.

أما اللوحة العائدة لتوزيع متغيرات العينة التابعة للصف الثانوي الأول فقد قسمناها إلى خانات تعود في قسم منها إلى هويته الشخصية من جنس وعمر ومكان سكنه وخانة تبين فيها مصدر شهادته التكميلية علنا نكون بحاجة إليها في دراسة لاحقة وخانات نصف فيها واقعه في الثانوية هل هو معيد في صفه أم قد انقطع عن الدراسة خلال حياته المدرسية، وهل إذا

كان يملك النية في متابعة الدراسة أو الرغبة في دراسة أخرى. كما أننا تركنا خانة لوصف دخوله إلى الثانوية هل هو برغبة أم بدون رغبة، كما تركنا خانة أيضاً لنرى مدى تحقيق الرغبة لديه إضافة إلى المستوى الثقافي والمهني للأبوين اللذين نكمّل بهما بعض المعلومات التي ربما نحتاج إليها. واللوحتين في توزيعهما النهائي أعطيناهما الشكل رقم ١ ـ أو ١ ـ ب ص ٢٨٧ و ٢٨٨. وبعد هذا التوزيع بدأنا نسقط أفراد العينة التكميلية تباعاً، وكما هو ظاهر في الملحق رقم ٢ ص ٢٨٩ ـ ٣٠٠ من الأطروحة[٢١] وبعد أن انتهينا من عملية إسقاط العينة على الجدول العام، صنفناها، وحسب إثارتها منذ الصغر، إلى جداول ثلاثة يحمل كل جدول على حدة التلاميذ الذين تلقوا منذ صغرهم إثارة محبطة، معتدلة ومشجعة مما غير في تصنيف العينة حسب الجداول المشار إليها في الملحق رقم ٣ ص ٣٠١ ـ ٣١٢ من الأطروحة[٢٢].

ولكي نكون على بينة من أمرنا نوجز النتائج النهائية للمجموع العام التابع لعينة المتوسط الرابع على جدول واحد يفصل لنا ما توصلنا إليه وفق الشكل من الأطروحة للثانوي الأول وفق الملحق رقم ٧ ص ٣٣٠ ـ ٣٤٧ من الأطروحة.

لكن قبل البدء بالتحليل نشير إلى أن معطيات السؤال الذي اطلعنا بواسطته على المهن الثلاث غير المرغوب فيها لكل فرد من أفراد عينة المدارس التكميلية لن تحلل أو تفسر لغاية مستقبلية، نتوخى بالاستناد إليها إجراء دراسة نبين فيها مدى ارتباط الطموح بالواقع أو بمعنى آخر نظهر الإنسان في علاقته الجدلية بين طموحه وواقعه، وذلك بملاحقة أفراد العينة والتحقق ميدانياً عما آلت إليه طموحاتهم، أن على الصعيد الدراسي أو على الصعيد المهني، وإظهار الأسباب والدوافع وربط نتيجة ذلك بهذه المهن غير المرغوب فيها وغير المستحبة.



مراجع الفصل الثالث

١ ـ محمود حسن: **الأسرة ومشكلاتها**، بيروت دار النهضة، ١٩٨١ ص ٢٣٥.

٢ ـ جورج ثيودوري: المرجع السابق ص ٣٤.

٣ ـ صالح عبد العزيز: **التربية وطرق التدريس جزء ٢** ـ القاهرة، دار المعارف بمصر، الطبعة الرابعة ١٩٦١ ص ٢٨٠.

٤ ـ أحمد عزت راجح: مرجع سابق ص ٦٣.

٥ ـ F. Dodson: **Tout se joue avant six ans**, Belgique, Marabout, 1976, P.229.

٦ ـ D.J. Duché: **L'enfant au risque de la famille**, Paris, centurion. 1983, P.118.

٧ ـ نشير هنا إلى أن السكن يأتي غالباً ضمن المجموعة الاقتصادية/الاجتماعية إلا أننا نعتبره هنا عاملاً شخصياً.

٨ ـ إننا نعني بنسبة الإسكان نسبة الأشخاص المقيمين في الغرفة الواحدة وعلى هذا الأساس نعتبر، وفق الدراسة التي اعتمدناها ص ١٦٤ ـ ١٦٥، أن:

الإسكان الجيد يتراوح بين ١,٩ وما دون.

الإسكان العادي يتراوح بين ٢ و٢,٩.

الإسكان المزدحم يتراوح بين ٣ وما فوق.

٩ ـ نشير إلى أننا اعتبرنا أن المهنة تكون متواضعة عندما لم تكن بحاجة إلا للشهادة المتوسطة. واعتبرنا المهنة متوسطة عندما تكون بحاجة إلى شهادة إضافية زيادة على الشهادة المتوسطة. واعتبرنا أخيراً أن المهنة تكون رفيعة عندما تحتاج إلى تخصص في إحدى الكليات الجامعية. (سبب هذا التقسيم أظهرناه في الصفحة١٩٣ ـ ١٩٤).

١٠ ـ نقصد بالعمل المضمون كل مهنة يستفيد ممتهنها من الضمان الصحي في استشفائه، أو مساعدة من صندوق تعاونية الموظفين، أو تطبيباً كلياً أو جزئياً في بعض المصالح الخاصة أو في السلك العسكري.

١١ ـ فاخر عاقل: أسس البحث العلمي، بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٩ ص ٢٢٠.

١٢ ـ R. Ghiglione et B. Matalon, op. Cité P.29.

- Voir encore Claude jauveau: L'énquête par questionnaire, Ed. de l'université de Bruxelles. 1971 P.30.

١٣ ـ المركز التربوي للبحوث والإنماء: دليل المدارس للتعليم العام لسنة ١٩٨١ ـ ١٩٨٢، بيروت، من الصفحة ٦٦ إلى الصفحة ٧٨.

١٤ ـ فاخر عاقل (١٩٧٩) مرجع سابق ص ٢٢٥.

١٥ ـ عبد الرحمن محمد عيسوي: مرجع سابق ص ١٢٩.

١٦ ـ أحمد محمد عبد الخالق: مرجع سابق ص ٢٤١.

١٧ ـ أحمد محمد عبد الخالق: مرجع سابق ص ٦١.

١٨ ـ أحمد محمد عبد الخالق: استخبارات الشخصية، القاهرة، دار المعارف ١٩٨٠، ص ١١٢.

١٩ ـ كان بإمكاننا تطبيق الاستمارة خارج الدوام الرسمي ولكننا تعمدنا ذلك أولاً ليكون عملنا له صفة رسمية مما يضفي عليه الرصانة والجدية وخاصة بحضور مدير المدرسة وأستاذ الصف. وثانياً لخوفنا من غياب عدد من التلاميذ إذ حددت فترة التطبيق خارج الدوام الرسمي.

٢٠ ـ اليوم وللعام الدراسي ٨٥ ـ ٨٦ أصبح عدد الثانويات في عكار سبع، بافتتاح ثانوية جديدة في مشتى حسن. وحالياً للعام ٩٤ ـ ٩٥ أصبح عدد الثانويات في عكار ١٢ هي ثانويات: حلبا، منيارة، رحبة، العيون، عكار العتيقة، برفايل، ببنين، فنيدق، البيرة، القبيات، مشتى حسن، الهيشة (وادي خالد).

٢١ ـ لمزيد من المعلومات الإحصائية راجع الدراسة الأساسية في الأطروحة.

٢٢ ـ راجع نفس المصدر.





القسم الثالث



تحليل المعطيات

الفصل الرابع

الحكم على الفرضية العامة والفرضيات الثانوية

٤ ـ ١ ـ الحكم على الفرضية العامة:

في بداءة التحليل لا بد من الإشارة إلى أن الأعداد الممثلة للطلاب حسب إثارتهم في كل من المتغيرات المنوي دراسة تأثيرها ليست متكافئة. لذلك لجأنا إلى استعمال النسب المئوية، لتكون ذات طابع إحصائي علمي موحد، نقرأ بواسطته تأثير الأهل في توجيه الأبناء، وبعدئذ اعتمدنا الرسوم البيانية لتوضيح ما ترجمناه بهذه النسب، ليسهل على القارىء أن يقارن ويحلل ويلاحظ التباين الحاصل نتيجة إثارة الأهل في مستوياتها الثلاثة: المحبطة والمعتدلة والمشجعة ومن ثم إبراز، وبالرسم البياني أيضاً، الدافع لهذه الإثارة وكيف تتأثر بالمتغيرات التي بين أيدينا.

ولما لم يكن في مقدورنا أن نتأكد عن طريق النسب المئوية من أن العينة تمثل تمثيلاً صادقاً المجتمع، وللزيادة في إثبات نتائجنا وإعطائها شمولية علمية، اضطررنا إلى استعمال مربع كا أو (كا٢) وفق المعادلة التالية:

$$\text{كا}^{2} = \text{مجموع} \frac{(\text{التكرار الملاحظ ـ التكرار المتوقع})^{2}}{\text{التكرار المتوقع}}$$ [١]

الموازية لـ:

$$x^2 = \frac{\Sigma\ (n_i - n'_i)^2}{n'_i}$$ . . [٢] ou $$x^2 = \frac{\Sigma\ (\text{effectif observé- effectif theorique})^2}{\text{effectif theorique}}$$

ولقد عملنا برأي الأخصائيين الذين رأوا «أنه إذا كان لدينا درجة حرية واحدة فينبغي

أن يدخل على المعادلة الأصلية السابقة تصحيح»، وعلى هذا يحسب مربع كا على النحو التالي:

$$\text{كا}^2 = \text{مجموع} \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع} - 0,5)^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$ [3]

فحيال هذه المعادلة يتوجب علينا أن نحدد درجة الحرية والتكرار المتوقع لأن التكرار الملاحظ يساوي مجموع الأفراد الموزعين في كل خلية أو كل فئة.

فالتكرار المتوقع لكل توزيع نحصل عليه عن طريق «ضرب مجموع الصف في مجموع العمود وقسمة الناتج على المجموع الكلي»[4]. أما بالنسبة لدرجة الحرية فنحصل عليها عن طريق:

(عدد الخلايا في الصف ـ ١) ضرب (عدد الخلايا في العمود ـ ١)[5]. نشير أيضاً إلى أننا واجهنا بعض الصعوبات في ذلك عندما تبين لنا عند ذوي الإثارة المحبطة ومن خلال توزيعهم وجود خلايا يقل تكرارها عن خمسة وفي هذه الحالة لا يسمح لنا باستعمال كا^2 لأنه «من الواجب ألا يقل تكرار أية خلية في الجدول عن خمسة أفراد»[6]. مما اضطررنا في بعض الأحيان إلى إلغاء الإثارة المحبطة لسببين أولهما أن عددها بمجموعه الأقصى ٢٨ لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من المجموع العام الذي يساوي ٥٠٢، وثانيهما لنتمكن من معرفة مدى العلاقة أو هل يوجد دلالة إحصائية بين الإثارتين المعتدلة والمشجعة وباقي المتغيرات. بهذه الوسيلة استطعنا أن نتخطى الصعوبة وبالتالي أن نؤكد نتائجنا بشكل علمي أفضل.

أما بالنسبة إلى مفهوم الإثارة واستعمالها في المستويات الثلاثة التي ذكرناها فإننا نعتبر أساساً لبحثنا أن الإثارة تكون محبطة عندما لا تدفع التلميذ إلى إكمال الدراسة بعد نيل الشهادة المتوسطة أي بعد نيله الشهادة الابتدائية العالية بل تقوض عزائمه وتدفعه إلى إنهاء الدراسة والانصراف بالتالي إلى مهنة يكسب بها عيشه ويؤمن مستقبله.

كما أننا نعتبر أن الإثارة تكون معتدلة حين تدفع التلميذ إلى تحصيل شهادة إضافية، أي بإكمال الدراسة بعد نيل الشهادة المتوسطة وعلى سبيل المثال لا الحصر حين يرغب التلميذ بالتوجه إلى دور المعلمين أو إلى مدرسة الرتباء أو التمريض.

أما الإثارة المشجعة فهي الإثارة الهادفة إلى دراسة جامعية بغية الحصول على مهنة رفيعة كالطب أو المحاماة أو ما شابه ذلك.

وعلى هذا الأساس نكون قد صنّفنا[٧] تلقائياً في بحثنا هذه المهن إلى: متواضعة وهي المهن التي لا تحتاج أكثر من الشهادة الابتدائية العالية وإلى متوسطة وهي التي تفرض على من يمتهنها الحصول على شهادة إضافية وأخيراً المهن الرفيعة التي تتطلب شهادة جامعية وتخصصاً رفيعاً.

وقبل تعليل الأسباب التي دفعتنا إلى هذا التصنيف لا بد من الوقوف على بعض التصانيف التي استطعنا أن نجمعها:

جورج ثيودوري[٨] يستعمل في بحثه المهن الطبية، الهندسية، العسكرية، التعليمية، التجارية والمصرفية، الإعلامية، الحقوق والعلوم السياسية، الملاحة، مهارات يدوية، علمية، اجتماعية ونفسية، فنية، أدبية ورسمية.

ونجد «ليفي لوبوايه[٩] Levy-Leboyer يستعمل المهن التجارية والعلمية والثقافية ثم يعود ويصنفها ضمن قطاع المهن العامة أو الرسمية وقطاع المهن الخاصة وقطاع ثالث هو المهن الحرة أو المستقلة. من جهة ثانية صنف «لوبوايه» المهن وفق المستوى الاجتماعي للمهنة آخذاً بعين الاعتبار نمط الحياة المرتبط بالمهنة، ودرجة المسؤولية في المهنة، وكذلك التقنيات المستعملة فيها. صنفها في تسع مجموعات هي: النخبة المهن الفكرية والحرة، السلك الرفيع، السلك المتوسط، التجار والمزارعون (المستثمرون المتوسطون)، أصحاب الحرف وصغار التجار والمزارعين، التقنيون وأرباب العمل، عمال ومستخدمون متخصصون وأخيراً العمال غير الماهرين والوكلاء المعتمدين.

أما غي فيلار[١٠] Guy Villars فقد صنفها ضمن ثلاث مجموعات هي:

أ ـ الصناعيون، كبار التجار، أصحاب المهن الحرة والموظفون.

ب ـ التجار، الحرفيون، رؤساء العمال، التقنيون، أفراد السلك الإداري المتوسطون المدرسون وعمال الخدمات الصحية والاجتماعية.

ج ـ المزارعون المياومون، المزارعون المستثمرون، العمال، الخدام، صغار العسكر وقوى الأمن الداخلي، مستخدمو المكاتب ومستخدمو التجارة.

ومن الذين صنفوا المهن أيضاً نرى أحمد زكي صالح[١١] يجمعها وفق الميول التالية:

الميل المهني للعمل في الخلاء أي خارج الحجرة، للعمل الميكانيكي، للعمل الحسابي، للعمل الذي يحتاج إلى إقناع الآخرين، للعمل الفني، للعمل الأدبي، للعمل الموسيقي، للعمل في الخدمة الاجتماعية والميل للعمل الكتابي.

وعن عمليات التصنيف ذكر سيلامي[١٢] وجود نظريتين في هذا المجال، إحداها بنيوية Structurelle أو تركيبية والأخرى نشوئية évolutionniste تؤمن بمذهب التطور والارتقاء. الأولى أي البنيوية ترتكز على علم النفس الفارقي وتأخذ بعين الاعتبار قدرة الشخص، وظيفته والأجر أو المكسب مما يقوم به... الثانية ترتكز على علم نفس النمو، أي الذي يؤمن بنمو الكائن المستمر وتطوره، هذه النظرية الثانية تنظر إلى الإنسان كفرد قابل للتوجيه، ويملك إمكانيات الإنجاز والتحقيق، وأن كل وضعية مهنية تعتبرها مرحلة نمو وإعداد لمهنة أخرى وعلى هذا الأساس، يتابع سيلامي كلامه: يرتكز حالياً علم النفس والتوجيه المهني ليحققا تربية متكيفة مع قدرات الفرد الذي يتنامى من ناحية ومع حاجات المجتمع الذي يتطور دون توقف من ناحية ثانية.

وضمن هذا المجال أيضاً يعلق سيد عبد الحميد مرسي[١٣] أن في الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً يقدر عدد المهن بحوالي ثلاثين ألفاً وأنه «حتى عام ١٩٣٩ حاول الكثيرون من الأخصائيين تصنيف المهن في فئات دون استخدام وسيلة معيارية. وكانت النتيجة الحتمية لذلك أن نشأت عدة تصنيفات جاءت وليدة هذه المحاولات الفردية، وكان بعضها أبجدياً والآخر حسب التصنيف المستخدم في المكتبات العادية وغير ذلك دون الوصول إلى تصنيف موحد مشبع أو ملائم لكافة الظروف». ويتابع مرسي أن الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم الوسائل الآتية للتصنيف المهني:

١ ـ تصنيف المهن حسب التعداد العام للسكان.
٢ ـ تصنيف المهن حسب قاموس الألقاب المهنية.
٣ ـ التصنيف الصناعي.

فحسب التعداد العام قسمت المهن إلى عشر مجموعات أساسية هي: الزراعة، أعمال الغابات وصيد السمك، التعدين، الصناعات العامة والميكانيكية، النقل والمواصلات، الحرف، الخدمات العامة، الخدمات المهنية، الخدمات المنزلية والشخصية وأخيراً المهن الكتابية. وروجع هذا التصنيف حسب مرسي عام ١٩٥٠ واشتمل على ٤٥١ مهنة مقسمة إلى ١١ مجموعة أساسية هي: الأعمال الفنية والمهنية وما أشبه، أعمال

الفلاحة والزراعة وإدارة المزارع ـ المدبرون والمسؤولون والملاك، الأعمال الكتابية، أعمال المبيعات، العمال المهرة، العمال أنصاف المهرة. الأعمال المنزلية، أعمال الخدمة العامة، العمال الزراعيون والملاحظين الزراعيين وأخيراً العمال غير المهرة.

وفي القاموس المتبع وفق قاموس الألقاب المهنية يوجد سبع مجموعات رئيسية مقسمة هي بدورها إلى مجموعات مهنية ونكتفي فقط في ذكر المجموعات الرئيسية وهي: المهن الفنية والإدارية، المهن الكتابية والمبيعات، مهن الخدمات العامة، المهن الزراعية والصيد وأعمال الغابات وما أشبه ـ المهن الدقيقة، المهن نصف الدقيقة، وأخيراً المهن غير الدقيقة.

أما التصنيف الصناعي فيشتمل على عشر مجموعات أساسية هي:

الزراعة والغابات والصيد، المعادن والتعدين، أعمال الإنشاءات، المصنوعات، المواصلات ووسائل النقل والمرافق العامة، تجارة الجملة والتجزئة، الماليات والتأمين والعقارات ـ الخدمات ـ الأعمال الحكومية وأخيراً أعمال أخرى.

في ختام ما ذكرنا من تصنيفات نشير إلى أنه كان للمدينة الحديثة والتطور التقني السريع أثر في تنويع المهن، وإكثارها وتحديدها، مما فتح المجال أمام العديد من الأشخاص للقيام بتصنيفها في مثل هذه المجموعات، وفق صفة من الصفات أو وفق ما يطابق هذا الميدان أو ذاك، أو باختصار حسب الغاية من التصنيف.

ونشير هنا إلى أن تصنيفنا يجب ألا يخرج عن نطاق ما هدفنا إليه وهو تبيين مردود الإثارة، إنما ما يهمنا هو اعتماد معيار ثابت لهذا التصنيف، إذ أن مهنة الممرض أو الصليب الأحمر أو المزارع التي اعتبرناها متواضعة في بحثنا، إن قام بها صاحبها بضمير حي، هي أفضل بكثير من طبيب يتاجر في مهنته بأرواح الناس دون أن يأبه لما تحمله مهنته من رسالة سامية وأهداف نبيلة. وهنا نقر بأن ذاك الفلاح أو الممرض يرتفع في مهنته ويتسامى، بينما هذا الطبيب فإن المهنة على يده تنحط وتتواضع. ولكن لكي نقطع عامل الاحتمال والتشابك والتعقيد اعتمدنا الشهادة معياراً ثابتاً على أساسه نصنّف أفراد عينتنا، وبذلك نكون قد اختلفنا عمن سبقنا في هذا المجال، مع اعتقادنا بوجود حالات عديدة كالتجار شبه الأميين الذين يملكون تجارة واسعة ويدخلون من المال أضعافاً مضاعفة أكثر من أساتذة الجامعات ولكن وحسب معيارنا اعتبرناهم من المهن المتواضعة لأننا لم نراعِ في معيارنا نسبة الدخل أو المردود وإلا لكنا مجبرين أن نصنف السائق الذي يدخل كثيراً في مرتبة تفوق مرتبة الأستاذ

وقس على ذلك مهناً أخرى عديدة قليلة الشأن كثيرة الدخل. إذن لا يمكننا اعتماد المدخول كمعيار في عملية التصنيف لأنه يوقعنا في احتمالات من الخطأ كبيرة.

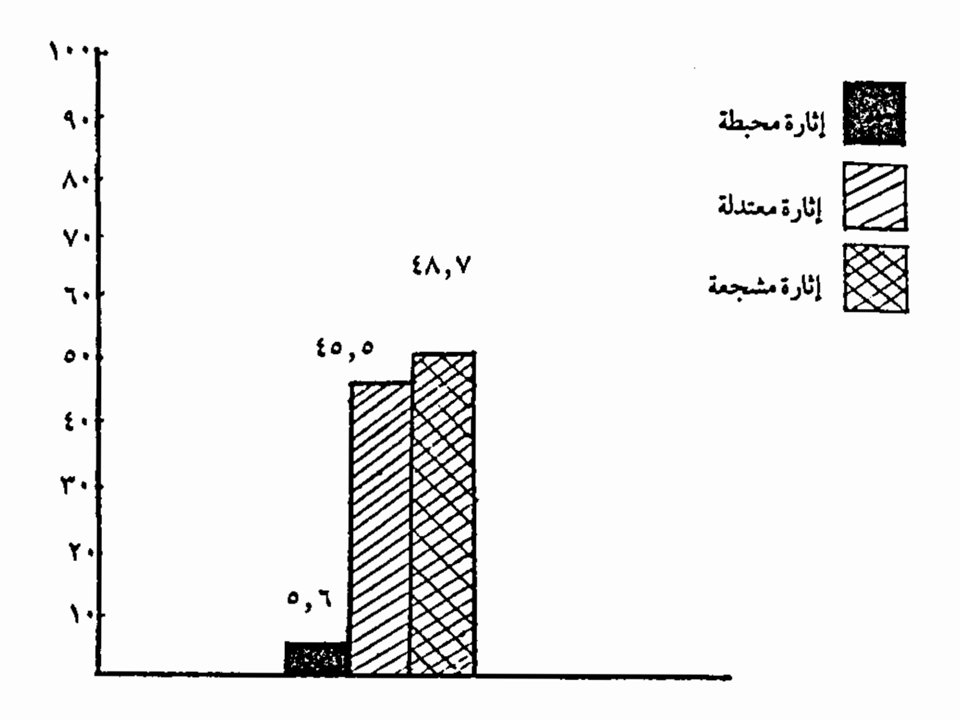
ونشير أيضاً إلى أنه كان بإمكاننا اعتماد المركز الاجتماعي كمعيار في عملية التصنيف ولكن هل نستطيع أن نعطي قيمة لمهنة أكثر من أخرى طالما أن الواحدة تكمل الثانية وما هو موقفنا بالتالي من فلاح يدفن مع كل حبة يبذرها آماله وأمانيه ومن طبيب يتاجر بأرواح الناس؟ فأيهما نعتبره ذا قيمة فضلى؟ وقس على ذلك أمثلة عديدة. إذ لا نستطيع اعتماد التقييم الاجتماعي كمعيار خال من الشوائب في عملية التصنيف هذه.

فحيال هذا التداخل بين الشكل والمضمون، بين نوع المهنة وغايتها وحرصاً على ألا نقع أمام احتمالات في واقعنا الاجتماعي مقبولة حيناً ومرفوضة حيناً آخر اتبعنا معيار الشهادة لأنه أقل المعايير استيعاباً للخطأ أو لسوء التصنيف.

ونتيجة لهذا التصنيف، تصنيفنا الذي اتبعناه، وتبعاً لنوع الإثارة وحسب إجابات تلاميذ المتوسط الرابع تجمّع لدينا ٢٨ تلميذاً ذوي إثارة محبطة و ٢٢٦ تلميذاً تلقوا منذ صغرهم إثارة معتدلة و ٢٤٢ تلميذاً تحفزوا منذ الطفولة بإثارة مشجعة مما يعطينا مجموعاً قدره ٤٩٦ تلميذاً من أصل ٥٠٢. نشير هنا إلى أن التلاميذ الستة الباقية أعلنوا أن آباءهم لم يقولوا لهم شيئاً منذ الصغر، أي لم يثاروا بطفولتهم مما دفعنا إلى إلغاء هؤلاء الستة من حساب المجموع العام للعينة. وعلى هذا الأساس توزعت العينة التابعة للمتوسط الرابع حسب الجدول التالي: جدول رقم ٣.

		الإثـــــارة			
		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
أفراد العينة	العدد	٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦
	٪	٥,٦	٤٥,٥	٤٨,٧	

جدول رقم ٣: توزيع أفراد العينة العائدة لصف المتوسط الرابع حسب إثارتهم



الرسم البياني رقم ١ : توزيع أفرد العينة حسب إثارتهم

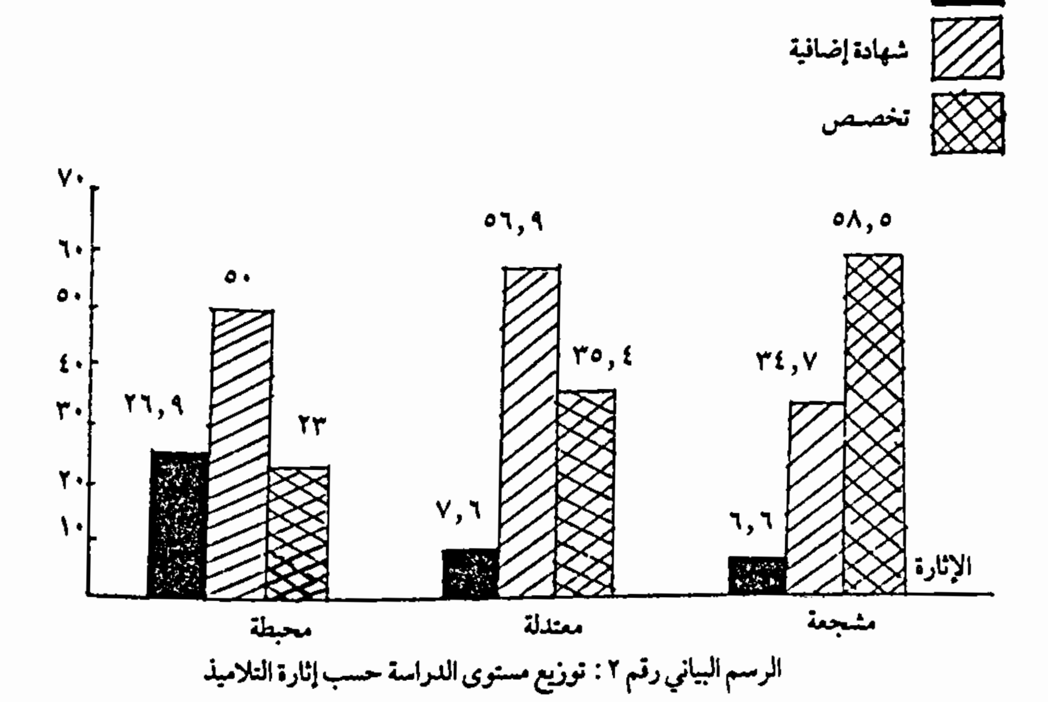
من خلال هذا الجدول نرى أن ذوي الإثارة المحبطة يمثلون ٥,٦٪ من كامل العينة في المدارس التكميلية، والذين اثيروا باعتدال بلغوا ٤٥,٥٪ أما أصحاب الإثارة المشجعة فكانوا ٤٨,٧٪.

ولكي نحقق غاية البحث الهادفة إلى إظهار تأثير الأهل علينا أن نتخطى الكلام والوصف إلى التطبيق والتجريب والتفسير الإحصائي الذي يقود إلى تأكيد ما افترضناه أو نفيه، آخذين بعين الاعتبار كل معطيات التجربة، وكل النتائج الحاصلة، إذ لا يجوز إطلاقاً الاستعانة بما يعزز ويخدم الفرضية وإهمال ما يعارضها أو ما لا يخدمها. وهكذا فإن فرضيتنا توجه بحثنا العملي الذي بدوره يحكم على صحتها أو على فشلها منوهين بالعبارة المأثورة التي يعزوها البعض إلى الفيلسوف الألماني «إيمانويل كانط» E. Kant والتي كان يرددها كيرت ليفين K. Lewin وهي «أن التجربة بلا نظرية عمياء والنظرية بلا تجربة عرجاء»(١٤).

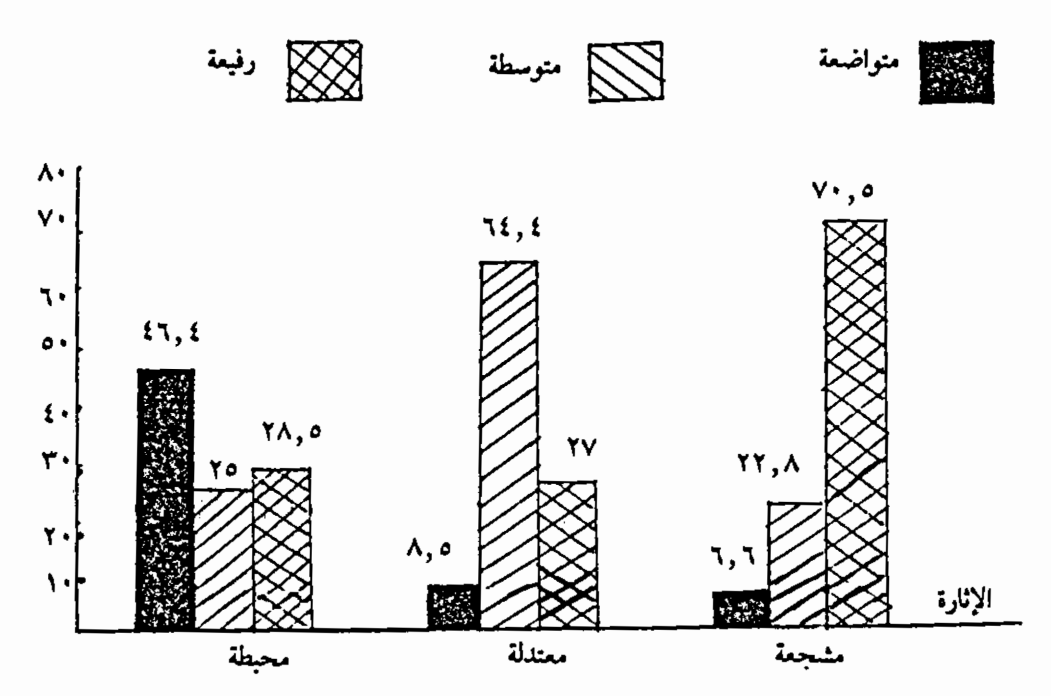
واكتشافاً لهذا الواقع الحاصل في عيتنا وزعنا أفرادها وحسب إثارتها على ما اختاروا في دراستهم ومهنهم فتوصلنا إلى الجدول التالي بجدول رقم ٤ .

الإثارة			الدراسة المختارة: إنهاء الدراسة	شهادة إضافية	تخصص	المجموع	المهنة المختارة: متواضعة	متوسطة	رفيعة	المجموع
	محبطة	العدد	٧	١٣	٦	٢٦	١٣	٧	٨	٢٨
		٪	٢٦,٩	٥٠	٢٣		٤٦,٤	٢٥	٢٨,٥	
	معتدلة	العدد	١٧	١٢٧	٧٩	٢٢٣	١٩	١٤٣	٦٠	٢٢٢
		٪	٧,٦	٥٦,٩	٣٥,٤		٨,٥	٦٤,٤	٢٧	
	مشجعة	العدد	١٦	٨٣	١٤٠	٢٣٩	١٦	٥٥	١٧٠	٢٤١
		٪	٦,٦	٣٤,٧	٥٨,٥		٦,٦	٢٢,٨	٧٠,٥	
	المجمـوع		٤٠	٢٢٣	٢٢٥	٤٨٨	٤٨	٢٠٥	٢٣٨	٤٩١

جدول رقم ٤ : توزيع التلاميذ حسب ما اختاروا في دراستهم ومهنتهم على أنواع الإثارة



الرسم البياني رقم ٢ : توزيع مستوى الدراسة حسب إثارة التلاميذ



الرسم البياني رقم٣: توزيع المهن المختارة حسب إثارة التلاميذ

٤ ـ ١ ـ ١ ـ على صعيد الدراسة المختارة:

فعلى صعيد الدراسة المختارة وما يطمحون إليه وفي وصف أولي لهذا التوزيع نشير إلى أن ٢٦ من أصل ٢٨ قد اختاروا وحددوا مصير دراستهم المستقبلية، وأن اثنين لم يختارا لأنهما لا يعرفان ماذا سيختاران في السنة القادمة. ومن أصحاب الإثارة المعتدلة فإن ٢٢٣ من أصل ٢٢٦ اختاروا، وكذلك في الإثارة المشجعة هناك ٢٣٩ من ٢٤٢ قد اختاروا. أما الذين لم يختاروا فكان ذلك نتيجة لجهلهم ماذا سيفعلون في دراستهم المستقبلية. هذا ما جعل العدد يصل إلى ٤٨٨.

وفي ترجمة إحصائية نستنتج أن أعلى نسبة من ذوي الإثارة المحبطة بلغت ٥٠٪ واختارت الشهادة الإضافية وهذا يخالف ما كنا نتوقعه إذ كنا نأمل أنهم سيختارون إنهاء الدراسة ولكننا نعتقد أن هناك أسباباً أخرى دفعتهم إلى تحصيل شهادة إضافية إذ أن مستوى الحياة أصبح اليوم واعياً لأهمية الثقافة المطلوبة والحاجة للشهادة وبخاصة على صعيد الامتهان في أي مجال كان، إضافة إلى احتمال وجود عوامل فردية إيجابية طغت على إثارة

الأهل السلبية ونشطت التلميذ ودفعته إلى تخطي واقعه المرفوض.

وإن أعلى نسبة من أصحاب الإثارة المعتدلة بلغت ٥٦,٩٪ وهي تسعى في اختيارها لنيل شهادة إضافية وهذا يطابق ما افترضناه إذ أن الإثارة المعتدلة تؤدي بصاحبها إلى استحصال شهادة أخرى عدا الشهادة الابتدائية العالية.

أما ممن أثيروا بتشجيع فنرى أن أعلى نسبة عندهم تبلغ ٥٨,٥٪ وهي تريد متابعة الدراسة والتخصص. وهذا يدعم أيضاً رأينا القائل بأن الإثارة المشجعة تحفز الأبناء وتدفعهم إلى التخصص في دراستهم.

وإذا شئنا القراءة عمودياً فإننا نرى أن أكبر نسبة من الذين يودون إنهاء الدراسة توجد عند ذوي الإثارة المحبطة بنسبة ٢٦,٩٪ بينما النسبة الكبرى بين الذين يبتغون التخصص نجدها تنتمي إلى الإثارة المشجعة بنسبة ٥٨,٥٪ أما في ما يخص أكبر نسبة عند الذين يريدون الشهادة الإضافية فإننا نراها عند الذين تلقوا إثارة معتدلة وتبلغ ٥٦,٩٪. وبالمقابل فإن أقل نسبة ممن تريد التخصص نراها تتوجد عند ذوي الإثارة المحبطة بنسبة ٢٣٪. بينما أقل نسبة تريد إنهاء الدراسة نراها تبلغ ٦,٦٪ وهي موجودة عند أصحاب الإثارة المشجعة.

هذا إذن دليل كاف نظهر بواسطته دور الإثارة في عملية الاختيار، أي بقدر ما تكون إثارة الأهل لأبنائهم مرتفعة بقدر ما يكون اختيارهم مرتفعاً، إذ أن الإثارة المشجعة تحفز الطموح وتنشطه، بينما الإثارة المحبطة تقوض الطموح وتخفض مستواه.

ولكي نتأكد من وجود هذه العلاقة بين الإثارة والدراسة ونثبت نتائجنا بشمولية علمية لا بد من استعمال مربع كا أو كا٢ الذي يساوي:

$$\text{مجموع} \quad \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع})^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

وبالمعادلات التي تكلمنا عنها سابقاً في الحصول على التكرار المتوقع نحصل على الجدول التالي:

*

الإثارة		مصير الدراسة			
		إنهاء	شهادة إضافية	تخصص	المجموع
محبطة	التكرار الملاحظ	٧	١٣	٦	٢٦
	التكرار المتوقع	٢,١	١١,٨	١١,٩	
معتدلة	التكرار الملاحظ	١٧	١٢٧	٧٩	٢٢٣
	التكرار المتوقع	١٨,٢	١٠١,٩	١٠٢,٨	
مشجعة	التكرار الملاحظ	١٦	٨٣	١٤٠	٢٣٩
	التكرار المتوقع	١٩,٥	١٠٩,٢	١١٠,١	
المجموع		٤٠	٢٢٣	٢٢٥	٤٨٨

درجة الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كا^2 = ١١,٤٣ + ٠,١٢ + ٢,٩٢ + ٠,٠٧ + ٦,١٨ + ٥,٥١ + ٠,٦٢ + ٦,٢٨ + ٨,٠١ = ٤١,٢٤.

وبرجوعنا إلى الجدول الخاص الذي على أساسه نقارن نتيجة كا^2 الموجود في الملحق رقم ٢ ص ٢٨٩ وباحتمال للخطأ يساوي ٥٪ ووفق درجة الحرية رقم ٤ فإنه يتوجب على كا^2 أن تزيد عن ٩,٤٩ لكي يكون هناك علاقة ذات دلالة إحصائية. وبما أن مربع كا عندنا يساوي ٤١,٢٤ إذن نستطيع أن نؤكد نتيجتنا السابقة ونشير إلى علاقة وثيقة بين إثارة التلاميذ ودراستهم المستقبلية. ونعتبر هذه العلاقة وثيقة جداً ومعززة باعتبار احتمال الخطأ فيها يقل عن واحد بالألف لأن كا^2 في هذه الحالة يجب أن تزيد عن ١٨,٤٦. بهذه النتيجة يحق لنا أن نعمم ارتباط مصير الدراسة بنوعية الإثارة منذ الصغر أي بقدر ما تكون الإثارة مشجعة تكون الدراسة متخصصة.

٤ ـ ١ ـ ٢ ـ على صعيد المهنة المختارة:

وعلى صعيد المهنة المختارة وما يطمحون إليه نشير من خلال الجدول ذاته أن ٢٢٢ تلميذاً من أصل ٢٢٦ كانوا قد تلقوا إثارة معتدلة لقد اختاروا مهنة المستقبل وماذا يطمحون فيها وأن الأرقام الأربعة الباقية لم تختر لأنها لا تعرف ماذا ستمتهن وكذلك الأمر عند ذوي الإثارة المشجعة فإن فرداً لم يختر مما جعل عدد أفرادها ٢٤١ من أصل ٢٤٢.

وفي تفسير لهذا التوزيع نلاحظ أن معظم الذين أحبطوا في إثارتهم بلغت نسبتهم

٤٦,٤٪ وهي النسبة الكبرى التي اختارت المهن المتواضعة بينما أعلى نسبة عند الذين تمتعوا بإثارة معتدلة بلغت ٦٤,٤٪ ولقد اختاروا المهن المتوسطة أما أعلى نسبة عند ذوي الإثارة المشجعة بلغت ٧٠,٥٪ ولقد اختارت المهن الرفيعة.

وبقراءة عمودية نرى أن أعلى نسبة ممن اختاروا المهن المتواضعة تنتمي إلى الإثارة المحبطة ونرى أيضاً أن أكبر نسبة ممن اختاروا المهن المتوسطة تنتمي إلى الإثارة المعتدلة. أما أعلى نسبة عند الذين اختاروا المهن الرفيعة نراها تتمحور حول الإثارة المشجعة.

من خلال اختيار المهنة نرى بوضوح أهمية الإثارة والدور الأكيد الذي يلعبه الأهل في رسم الإطار الذي من ضمنه يختار الإنسان مستقبله المهني.

ولإبعاد أي شك عما أشرنا إليه نلجأ إلى استعمال مربع كا. ولهذا السبب يتوجب علينا الحصول على التكرار المتوقع لكل تكرار ملاحظ كما هو ظاهر في الجدول التالي:

الإثـــارة		اختيـــار المهـــنة: متواضعة	متوسطة	رفيـعة	المجموع
محبطة	التكرار الملاحظ	١٣	٧	٨	٢٦
	التكرار المتوقع	٢,٧	١١,٦	١٣,٥	
معتدلة	التكرار الملاحظ	١٩	١٤٣	٦٠	٢٢٢
	التكرار المتوقع	٢١,٧	٩٢,٦	١٠٧,٦	
مشجعة	التكرار الملاحظ	١٦	٥٥	١٧٠	٢٤١
	التكرار المتوقع	٢٣,٥	١٠٠,٦	١١٦,٨	
المجمـــوع		٤٨	٢٠٥	٢٣٨	٤٩١

درجة الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كـــا^{2} = ٣٩,٢٩ + ١,٨٢ + ٢,٢٤ + ٠,٣٣ + ٢٧,٤ + ٢١,٠٥ + ٢,٣٩ + ٢٠,٦٦ + ٢٤,٢٣ = ١٣٩,٤١.

بالرجوع إلى الجدول المختص (ملحق رقم ٢) وحسب احتمال الخطأ يساوي ٥٪ المقابل لدرجات الحرية رقم ٤ يجب على مربع كا أن يزيد على ٩,٤٩ لتكون النتيجة ذات

دلالة إحصائية معبرة. إذن واستناداً إلى نتيجتنا هذه فإننا نؤكد هذه العلاقة بين الإثارة والاختيار المهني ونعتبرها وثيقة جداً لأن احتمال الخطأ فيها يقل كثيراً عن واحد بالألف أي بتأكيد مطلق.

باختصار ووفق هذه المعطيات نؤكد بشكل جازم أن الإثارة منذ الصغر تلعب دوراً فاعلاً في تحديد مستوى طموح الأبناء، على صعيد الاختيار الدراسي والمهني وهذا التأكيد نعتبره عاماً وشاملاً وبشكل علمي يندر احتمال الخطأ فيه بنسبة تعادل أقل بكثير من واحد في الألف.

إذن وبما لا يقبل الشك أن إثارة الأهل لأطفالهم منذ الطفولة توجه طموحهم وتزرع فيهم، وحسب حدة هذه الإثارة، مستوى من الطموح يوازي درجة هذه الإثارة. بهذا نؤكد ما افترضناه أساساً لبحثنا وهو أن الاختلاف في مستوى الطموح ناتج عن نوع إثارة الأهل لأبنائهم منذ الصغر وعن اختلافها على صعيد التوجيه الدراسي والمهني. فالإثارة المشجعة تحفز الطموح وتنشطه بينما الإثارة المحبطة تقوض الطموح وبالتالي ترسم نمط حياة الإنسان وإطارها ومن ثم مسارها في المستقبل.

ولكن نسأل ما هي الأسباب الآيلة إلى هذه الإثارة وليس إلى تلك؟ هل توجد أسباب تكمن وراء هذا التباين في الإثارة بين عائلة وأخرى أو حتى ضمن الأسرة الواحدة؟ هذا ما نسعى إليه من خلال فرضياتنا الثانوية المدعمة للفرضية الأم، بحيث نكشف تلك الدوافع، ومسببات ذلك النوع من الإثارة عن طريق:

- عامل الجنس والإقامة ومركز الولد في أسرته.
- تأثير المستوى الاقتصادي للعائلة.
- تأثير المستوى الثقافي للأبوين.

٤ ـ ٢ ـ الحكم على الفرضيات الثانوية المتعلقة بـ:

عامل الجنس والإقامة وترتيب الولد في أسرته:

٤ ـ ٢ ـ ١ ـ عامل الجنس:

لقد افترضنا أن الجنس يلعب دوراً دافعاً إلى التمايز في تربية الأولاد، بحيث إن الذكور يحظون باهتمام ذويهم ويتلقون إثارة مشجعة، بينما الإناث لا يتلقين سوى الإثارة المعتدلة، أو بمعنى آخر الإثارة غير المنشطة.

ولقد ارتكزنا في ذلك على معطيات مجتمعنا وعلى ما هو شائع فيه، وعلى ما يسلكه حيال كلا الجنسين فإرثنا الاجتماعي كان وما يزال يعزز هذا التمايز. وما يثير الدهشة في أكثر الأحيان هو اتباع أسلوب التمايز والتفرقة بين الجنسين عن غير قصد، واعتقاد من يفعل ذلك بأنه يتصرف بشكل صحيح وبافتخار إذ يماشي تقاليد مجتمعه، وتعاليم تربى على أساسها، فأصبحت جزءاً من كيانه ووجوده، وبالتالي فإن التعامل مع كلا الجنسين هو انعكاس لما هو فيه، ولشخصية عايشت هذا التباين في المعاملة في ظل إطار اجتماعي مقبول. فتشكلت على ضوء ذلك وهي تسعى ضمن هذه المواكب البشرية المتلاحقة أن تشكل مثيلها لتطبع في الخلف ما طبعه فيها السلف.

فمنذ خلق الإنسان وتوزعت الأعمال بين الزوجين كانت حماية الزوجة والأولاد إلى حين على عاتق الرجل كونه الأقوى لأن الصراع من أجل البقاء والعدو المستمر وراء الحيوانات لاصطيادها شدا من عزيمته وقويا جسمه. لا ننفي هنا قوة المرأة إنما نعتبرها من جراء عمليات الحمل والوضع المتكررة أقل قوة من الرجل. والرجل عند جميع الشعوب البدائية هو الرئيس الأعلى للعائلة و «حتى يستطيع الرجال تمثيل هذه الرفعة (هذا التفوق) بأنها طبيعية ويبعدون عنها كل شبهة اضطروا أن يصونوا تفوقهم هذا بشرائع دينية تصون لهم الحكم والسيادة بلا منازعة»[١٥]. ولأن المرأة، وحسب التعاليم الدينية، هي التي دفعت آدم إلى الخطيئة جاء قول الرب في سفر التكوين مخاطباً المرأة «وإلى رجلك يكون اشتياقك وهو يسود عليك» (سفر التكوين ٣: ١٧) ليثبت خضوعها للرجل. والمرأة عند الشريعة الإسرائيلية (التوراة) شخص منحط دون مستوى الرجل ولها قيمة موازية لقيمة الحيوان والأشياء ودليلنا على ذلك التحذير الذي أطلقه إله إسرائيل إلى الرجل اليهودي بقوله: «لا تشته بيت قريبك، لا تشته امرأة قريبك ولا عبده ولا أمته ولا ثوره، ولا حماره ولا شيئاً من قريبك» (سفر الخروج ٢٠ : ١٧). إن هذه القيمة المنحطة للمرأة والتبخيس في شأنها نعتبره من مخلفات العهود البدائية الذكورية إذ حتى الفلاسفة لم يستطيعوا أن يتحرروا من هذه النظرة الخاطئة المشؤومة فأرسطو مثلاً قارن طبيعتها الناقصة، الضعيفة بطبيعة الرجل التي تتسم بالقوة والرفعة بقوله: «إن الرجل رأس الأسرة لأن الطبيعة حبته العقل الكامل. فإليه تعود أمور المنزل والمدينة أما المرأة فأقل عقلاً ووظيفتها العناية بالأولاد والمنزل تحت إشراف الرجل»[١٦].

وسقراط من جهته أعلن «أن الإنسان الذكر لا الأنثى هو مقياس كل شيء. أما

أفلاطون فقد طالب بالمساواة بين المرأة والرجل ولكنه لم يجد أي تشجيع من الرأي العام بل العكس من ذلك وجد معارضة قوية من تلميذه أرسطو»[١٧] يتبين لنا من ذلك أن مركز المرأة كان دون مستوى الرجل.

نشير هنا إلى أن هذا المستوى المتقدم للرجل ليس، باعتقادنا، إلا رد اعتبار له وانتقاماً لزمن كان المجتمع فيه، في العصر الحجري القديم، (حوالي السبعة آلاف سنة قبل المسيح) مجتمعاً أمومياً بحيث كانت المرأة تتمتع فيه بالسحر والغموض المتمثلين بمنح الحياة عن طريق الولادة مما أعطاها صفة العبادة، وبحيث إن النسب والميراث كانا يتقرران عن طريق العلاقة بالأم إلى جانب انتقال الزوج ليعيش مع أهل زوجته[١٨].

إذن هذا المستوى المتقدم للرجل ليس إلا تكريساً لهذا المجتمع الأبوي الذي ما زلنا نعيشه حتى اليوم وأشار إليه «كافين رايلي» بقوله: «إنه مجرد شعور النساء باضطرارهن إلى المطالبة بالمساواة مع الرجال يدل على أن هذا المجتمع أبوي أكثر منه مجتمعاً أمومياً. . . فنحن نعيش في مجتمع يسوده النظام الأبوي إلى حد كبير والانتساب للأب (إذ تتخذ النساء عموماً لقب آبائهن أو أزواجهن وقلما يتخذ الرجل اسم أمه أو زوجته) والإقامة في منزل الأب. . . هاتان خاصتان من أمارات سيطرة الذكر في المجتمع الحديث»[١٩].

إلا أن وضع المرأة بدأ يتحسن تحسناً ملحوظاً مع ظهور المسيحية بحيث ثارت على كل وضع شاذ وقلبت المفاهيم المتعلقة بالمرأة فساوتها مع الرجل. فحرمت الطلاق الذي كان مسموحاً به في الشرع الموسوي لأنها كانت سلعة تباع وتشترى. فالاثنان: الزوج والزوجة «يصبحان جسداً واحداً (بعد القران) ولأن ما جمعه الله لا يفرقه إنسان» (متى ١٩ : ٥ و٦) لكن هذه القيمة أخذت تخف وتفقد نفحتها الإنسانية التي تجلت بأقوال السيد المسيح، مع ظهور رسائل القديس بولس الرسول الذي أخذ على عاتقه تذكير المرأة بوضعها الدوني ولعل ذلك يعود إلى «تأثره بالعهد القديم». فرفعة الرجل كما يقول لكونه خلق أولاً، ودونية المرأة لكونها خلقت ثانياً ولأنها هي التي أغويت فكانت السبب في الخطيئة الأصلية (١ تيموثاوس ٢ : ١٣ و١٤) من أجل ذلك كان عليها أن تخضع للرجل كما تخضع الكنيسة للمسيح (أفسس ٥ : ٢٤) ولأن رأس المرأة هو الرجل (١ ـ كورنثوس ١١ : ٣)[٢٠].

وجاء الإسلام فقوّض مقومات المجتمع الجاهلي ليبني مجتمعاً تتحدد فيه الحقوق والواجبات بحيث نالت المرأة فيه حقاً طبيعياً لها. فبعد أن كان تعدد الزوجات مسموحاً وبدون شروط كمن يشتري سلعاً مختلفة حين يحلو له جاء الإسلام ليضع شروطاً لذلك

وحدوداً لهذه المسألة. كما أمر بمعاملتهن معاملة حسنة ﴿وعاشروهن بالمعروف﴾ [سورة النساء: الآية ١٩]. إلا أن الإسلام عاد وأطلق الحرية للرجل في سيادته على المرأة بقوله: ﴿الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض﴾ [سورة النساء: الآية ٣٤] . ويظهر التمييز أيضاً بين الرجل والمرأة من خلال الشهادة أمام المحاكم. فشهادتها لا توازي شهادته بل تبقى في مرتبة دنيا كما جاء في الآية الكريمة: ﴿واستشهدوا شهيدين من رجالكم فإن لم يكونا رجلين فرجل وامرأتان﴾ [سورة البقرة: الآية ٢٨٢]. ولم يكن حظ المرأة في الإرث أوفر من الشهادة فكل ذكر يتساوى مع أنثيين ونلاحظ ذلك مما أوصي به الآباء: ﴿ويوصيكم الله في أولادكم للذكر مثل حظ الأنثيين﴾ [سورة النساء: الآية ١١].

من خلال هذا العرض الموجز[٢١] نلاحظ سوء حظ المرأة عبر التاريخ وكم جارت عليها التربية وحولتها فرداً تابعاً وفي مرتبة دنيا. ونلاحظ أنها أيضاً في عصرنا الحاضر ورغم المحاولات الحثيثة والداعية لرفع لواء المساواة مع الرجل والتي أثبتت المرأة من خلالها جدارة عظيمة وتفوقاً ملحوظاً في كافة الميادين التي كانت حكراً على الرجال إلا أنها ما تزال تعاني بطريقة أو بأخرى من مخلفات تلك المفاهيم البدائية ومن التمايز ومن الجذور المتعطشة إلى تبخيس قدرها والتقليل من قيمتها في كل ما تقوم به أو تسعى إليه ومن خلال تعاملها مع أحب الناس إليها، مع أهلها الذين انطبعوا وفق تلك المعطيات وأصبحوا عن غير قصد، وبشكل لا واع، ينفذون ما عانوا منه وتأثروا به سلباً وتخلّفاً، فآلت نتيجة ذلك تمايزاً وتبايناً في تربيتهم وتوجيههم وتأثراً في مستوى طموحهم ورغباتهم. فمنذ ولادة الطفل وحسب جنسه يتعرض لمعاملة خاصة من ذويه تتعلق بصغريات الأمور: في لعبه، في ألوان ثيابه، في كلمات الغنج والدلال أو إلصاق النعوت والصفات، في تسامحهم مع الذكر وقسوتهم على الأنثى حتى في تغليب الذكور على الإناث وبصورة اعتباطية دكتاتورية، مما يدفع بالعديد من الفتيات إلى قبول الأمر الواقع والتسليم بتفوق الذكر مع تقيدها بتلك المعايير التي حددها المجتمع. وليست المسألة هنا مسألة الأهل بقدر ما هي مسألة اجتماعية ذات ثقافة متوارثة.

نشير في هذا الخصوص إلى ما تفرضه التقاليد الاجتماعية، التي أصبحت من الواجبات المعمول بها، على الذكر البكر عندما يتزوج بأن يسمي ذكره البكر باسم أبيه وأن يدعى بأبي فلان مثلاً أبو وديع أو أبو نزار حتى وإن لم يرزق بمولود ذكر يبقى اسمه أبا فلان تعويضاً عن لقب وهبه إياه المجتمع بالتوارث وخسره بفقدان الابن الذكر، ومن ذلك نستنتج أولاً أهمية الذكر في حياة العائلة وقيمته المتفوقة على قيمة الأنثى. ونستنتج ثانياً تواصل

معطيات المجتمع الذكري وتوارثه عبر الأجيال المتلاحقة. فكم تتحدد معاملة الأهل مع المولود الجديد تبعاً لجنسه. وكم من البنات اللواتي نبذن بطريقة لا شعورية وبدون وعي من أهلهن والذنب في ذلك يرجع إلى كون المولود المنتظر بفارغ الصبر ذكراً فيخيب آمالهم بمجيئه أنثى، مما دفع بالأهل إلى نبذ هذه الولادة لنتائجها غير المرغوب فيها. وبالعكس أيضاً فإن ميلاد الذكر بعد عدة ولادات أنثوية يستقبل بكثير من الأمل والرعاية وبمعاملة خاصة مميزة. فهذه المعاملة أو ذاك الموقف يسببان تأثيراً يترك بصماته، سلباً أم إيجاباً، تبعاً لتشكيلة العائلة ومستوى الوعي فيها.

من هذا المنطلق كان افتراضنا في أننا ما زلنا نتلقى بغير رحمة وبدون إدراك ذلك التأثير المفروض على الأبناء. فلكل من الجنسين مثال ونموذج يجب أن يحتذي به ويقلده، و «غاية التربية تظهر مرتبطة بهذه النماذج الاجتماعية المخصصة لكل من الجنسين»[٢٢] إذ أن التربية تكون انعكاساً لواقع المجتمع وتصويراً للقيم والمبادىء السائدة فيه. مما يعطي كل كائن وحسب انتمائه الجنسي وعياً خاصاً لما هو فيه وتقييماً لصورته عن ذاته يتمحور ويندفع في تصرفاته وفق هذا التقييم وتلك الصورة. فإن أراد اختيار مهنة فعليه أن يختار من ضمن مجموعة خصصها له المجتمع وإن أراد متابعة الدراسة عليه أن يلتزم بما ينص عليه العرف الاجتماعي. فمهمة النساء تكون عادة «معلمات في المدارس الابتدائية، سكرتيرات، مستخدمات ومبيعات بينما الرجال هم عادة أساتذة في الثانويات والجامعات ومديرون ورؤساء مصالح. وحتى في أوروبا فإن مستوى التشكيل الأساسي أقل ارتفاعاً عند النساء منه عند الرجال»[٢٣].

وتعليم البنات ليس غاية إلا عند القلائل جداً، فالبنت تتعلم إلى أن تلقى فارس أحلامها فتترك كل دراسة وإن كانت جامعية فكأنها خلقت أو هكذا دربها مجتمعها لتكون زوجة فقط وأملها الوحيد يكمن في ذلك. هذا هو الأهم بنظرها إذ لماذا تقرأ إذن على لوحة الإعلانات في جامعة نيشاتال Neuchatel هذه العبارة «أن الإجازة في علم الاجتماع تكون من اهتمام الشابات ولكن يتركنها لكي يتزوجن. . .»[٢٤] نشير هنا إلى أن هذا المفهوم، وإن خفت نسبته ولم يعد صحيحاً بدرجة كبيرة في المدينة،ما زال له أثر كبير في معظم المناطق الريفية في لبنان. و «البنت في المجتمعات المتخلفة من لبنان تدفع لنيل الشهادة الابتدائية على العموم لكي يتمكن الأهل من التفاوض على هذا الأساس حين الزواج. وإن تابعت فيكون ذلك ضمن المجال الأدبي»[٢٥].

لا بد من التحصيل الإشارة هنا إلى أن ازدياد نسبة المدارس المتوسطة في لبنان عموماً

بها في عكار خصوصاً أبطل هذه المعادلة، معادلة البنت ونيل الشهادة الابتدائية، وبالتالي فقد تولدت لدى الأهل الرغبة في إرسال أولادهم إلى المدرسة المتوسطة. إلا أن إرسال البنت إلى المدرسة التكميلية وحتى إلى المدرسة الثانوية، وبالرغم من عمرها الكبير نسبياً ورسوبها المتكرر، يبقى باعتقاد الأهل عوناً لهم على أنها ما زالت «تلميذة مدرسة»، ولهذا علاقة، برأي الأهل، في تحسين وضعها للزواج.

وفي بحث للدكتور محمد الأسعد نرى «أن الأهل يرغبون في تعليم بناتهم وفي معظم الحالات إلى درجة البروفيه أو البكالوريا مع الإشارة إلى أن ٨٣٪ من الأهل الذين طبقت عليهم الاستمارة يرون أنه من الضرورة أن يتابع الأبناء دراستهم إلى سن متقدمة»[٢٦]، مما يعني أن هذه الضرورة تشمل الذكور لا الإناث ومما يعني أيضاً أن طرح الأهالي عندنا يدفعهم إلى تعليم أبنائهم ولكن الواقع يربك هذه الرغبة ويحدد مستوى التعليم لدى الفتاة نوعياً ونسبياً. ولقد أظهر في مكان آخر (صفحة ٤٠٦) «أن الذين يتابعون دراستهم خارج قراهم هم بمعظمهم من الذكور». يجدر التنويه في هذا الشأن أن توافر وسائل النقل وخصوصاً وسائل النقل الجماعية المعدة لنقل التلاميذ من قرية إلى أخرى، إضافة إلى ارتفاع مستوى الوعي نسبياً، في لبنان عموماً وفي عكار خصوصاً، يدفعنا إلى عدم الموافقة على النتيجة التي توصل إليها الدكتور الأسعد واعتبارها خاصة جداً وتعبر عن واقع عكاري قديم جداً. إلا أننا ما زلنا نتلمّس التمييز بين تعليم الإناث وتعليم الذكور من خلال الغاية التي يرسمها الأهل لأبنائهم.

وزيادة في تأثّر دور الفتاة على الصعيد التعليمي نشير إلى تأثر دورها على الصعيد الاجتماعي والزواج بشكل خاص. «فالنساء، يقول محمد الأسعد، عند بعض الطوائف يجتمعن لوحدهن وحضورهن محظور في مجتمعات الرجال... كما أن والد الشاب يتكلم مع والد الفتاة التي انتقاها لتكون زوجة لابنه في المستقبل ويتفقان على كل شيء وأحياناً يقرآن الفاتحة دون إعلام ابنيهما صاحبي الشأن بذلك»[٢٧]. وحول هذا المعنى يكتب زهير حطب: «إن والد الفتاة عادة يعلم زوجته أنه قرأ فاتحتها على فلان وما عليها إلا الخضوع والموافقة»[٢٨] الملفت للنظر هنا أن هذه الحالة لم تعد صحيحة عند النسبة الكبيرة من أبناء الطائفة المشار إليها، ووجودها محصور، باعتقادنا، فقط وبنسبة ضئيلة في القرى النائية وعند من يخضع لعقلية تقليدية قديمة.

من هنا نقول إن مستوى الفتاة عندنا سيتحكم به هذا المستوى من الوعي لدى الأهل

وبالتالي سيتحدد وفق هذا التوجه الهادف إلى غاية بسيطة غير منشّطة وفي حال المتابعة، متابعة الدراسة التي تكلمنا عنها سابقاً، تتغير بالأنماط التي رسمها المجتمع. ولهذه الأسباب فإن التوافق بين ما ترغب به الفتاة وبين ما تحصل عليه في الواقع أقل بكثير من توافق الشاب. فإن نسبة عدم التوافق بين البنات حسب م. كابول M. Capul تبلغ «إحدى عشرة مرة زيادة عن حالات التوافق، وإن النساء لا يمتهن إلا نادراً ما يرغبن»[٢٩]. نستنتج من ذلك أن مستوى الطموح لدى البنات، ونتيجة لهذا الضغط أو الطحن الاجتماعي المتمثل بعمليات القمع، سيكون نسبياً أقل من مستوى الطموح لدى الشباب. والسبب في ذلك كما أشرنا يعود في قسم كبير منه إلى توجيهات الأهل ومواقفهم وتعاملهم مع الأبناء. نتساءل هنا هل أن دراستنا الميدانية أبرزت ما أشرنا إليه في هذا العرض عن أثر الجنس وأسباب التمايز في تربية الأبناء؟

من خلال الدفعة الأولى من عينتنا التي بلغت ٥٠٢ نرى أن ستة أشخاص لم تخضع للإثارة منذ الصغر. من ضمنهم لا يوجد إلا ذكر واحد نستنتج من ذلك أن عدم الإثارة موجود في العينة لدى الجنسين بنسبة $\frac{١}{٥}$ أي مقابل كل خمس بنات غير مثارة هناك صبي واحد. هذا يوضح لنا بعض الشيء جانباً من جوانب المستقبل الغامض الذي تعاني منه الفتاة، وإضافة إلى هذه الإجابات السلبية التي لها مدلول خاص نشير أيضاً إلى أننا ضمن أفراد عينتنا من بين الذين أثيروا من صغرهم هناك ست إناث لم تختر دراستها المستقبلية لأنها لا تعرف ماذا ستختار بعد المرحلة المتوسطة مقابل اثنين من الذكور. أما في اختيار المهنة فيوجد لدينا خمسة أفراد لا تعرف ماذا ستمتهن وجميعها من الإناث فهذه اللامعرفة وهذا الجهل للمصير يدفعنا للتأكيد أن مستقبل الإناث ليس واضحاً عند الجميع كما أنه ليس لهن هدف يسعين إليه، إذ أن المستقبل المهني المتأثر بالمستقبل الدراسي يبقى غامضاً عند البعض لأن مسؤولية العائلة، كما هو شائع، من اختصاص الرجل. مما يدفع الأهل إلى أن يعيروا اهتماماً للذكور أكثر من الإناث.

في هذا الخصوص يصف لنا الدكتور جوزيف أنطون من خلال بحثه[٣٠]، وبعد سؤال الأهل إلى أي مستوى من الدراسة يريدون أن يصل أبناؤهم، أن الأهل يتمنون لبناتهم مستوى أدنى من مستوى الشباب، إذ تبين له، بعد أن وضعهم أمام ست مراحل للاختيار، أن أكبر عدد للذكور، وفق اختيار الأهل، توزع في المرتبة السادسة، ويبلغ ١٧٥ تلميذاً من

أصل ٤٦٣. بينما أكبر عدد للإناث توزع حول المرتبة الثالثة ويلغ ١٣٣ تلميذة من أصل ٥٧١ مما يدفعنا إلى استنتاج هذا التمايز بين الجنسين من خلال ما يطمح به الآباء لأبنائهم. من جهة ثانية يشير الدكتور أنطون[٣١] استناداً إلى تلاميذ العام الدراسي ١٩٧٠ - ١٩٧١ إلى أن نسبة الإناث تتناقص باستمرار كلما ارتفعنا في مستوى التعليم من مرحلة إلى مرحلة أعلى فنسبة الإناث بالنسبة للذكور توازي ٤٦٪ في مرحلة الروضة ثم تقل إلى ٤٥٪ في المرحلة الابتدائية فإلى ٤٣٪ في المرحلة المتوسطة ثم تستمر في الهبوط إلى ٣١٪ في المرحلة الثانوية وتستمر في هذا التناقص إلى أن تصل إلى ٢٥,٩٪ في المرحلة الجامعية.

وفي بحث للدكتور محمد الأسعد نرى ما يشابه هذه النتيجة على صعيد تدني الإناث عن نسبة الذكور كلما ارتفعنا بمستوى التعليم من مرحلة إلى أخرى ولقد استند في ذلك على دراسة أجريت على المجتمع اللبناني عام ١٩٧٠ إذ بين أن مستوى التعليم للذين يبلغون سن الخامسة والعشرين وما يزيد يظهر «أن حاملي شهادة البكالوريا يشكلون ٥٪ من المجموع العام (٦٪ للرجال و ٤٪ للسيدات) وأن الجامعيين يشكلون ٣٪ ينقسمون إلى ٥٪ للرجال و ١٪ للسيدات. أما الذين لم يتلقوا أي تعليم فيبلغون ٤٥٪ يتوزعون إلى ٣٢٪ للرجال و ٥٩٪ للسيدات»[٣٢] فمن خلال هذه الأرقام يمكننا الإشارة إلى أن تسامي طموح الشباب على طموح البنات مرده ليس إلى قدرة كل منهما إنما إلى ذلك المفهوم الاجتماعي السائد وإلى تلك النظرة المعطاة من قبل الأهل والتي ينضوي تحت رايتها الأبناء إلى أن تصبح حقيقة يقتنعون بها. ومن المفيد أيضاً أن نتذكر الملاحظات التي أوردناها فيما يخص تعليم الفتاة وإرسالها إلى المدارس المتوسطة والثانوية، العائدة إلى ارتفاع في مستوى الوعي عموماً وتوافر المدارس التكميلية وكثرة وسائل النقل الجماعية، إضافة إلى تحسسها بضرورة التعليم وإثبات وجودها إلى جانب الشاب، لنعطي لهذه الإحصائيات صوابية كانت في مطلع السبعينات صحيحة أما اليوم فإن الأرقام ستتغير لصالح الفتاة. هذا ما تشيره نتائج بحثنا على الصعيد الثانوي إذ نرى أن نسبة الإناث في الصف الثانوي الأول تبلغ ٥٤٪ أي تزيد على نسبة الذكور، ونرجع سبب ذلك ليس إلى تفوق الإناث على الذكور، أو إلى أنهن يطمحن أكثر من الذكور في متابعة الدراسة، إنما نرجع ذلك إلى أن مجالات الدراسة والعمل عندنا أوسع لدى الشباب منها لدى البنات سواء أكان على صعيد السلك العسكري أو متابعة الدراسة المهنية أو السفر أو العمل الحر مما يفسح المجال أمامهم أكثر من الإناث إلى عدم التواجد بكثرة في الثانوية وربما ينطبق تفسيرنا هذا على كافة الأراضي اللبنانية.

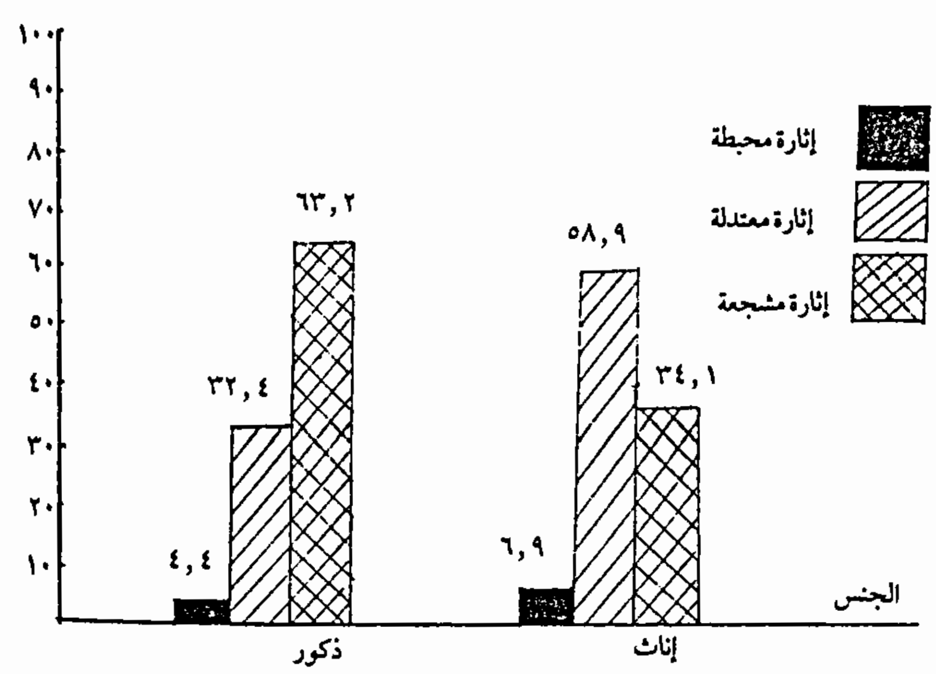
من جهة أخرى فإننا نتبين أثر هذا التمايز بما حظي به كلا الجنسين من اهتمام على صعيد التعليم ودخول المدرسة. في هذا المجال ومن خلال آباء أفراد العينة التي بين أيدينا واستناداً إلى موجز النتائج العامة المبينة في الشكل رقم ٢ ص ٣١٣ من الأطروحة فإننا نرى أن ٢٨١ أما تتميز بمستوى أمي مقابل ١٢٣ أباً أمياً. الا يعني هذا تمايزاً على صعيد الإثارة والاهتمام؟ هذا يعطينا بالطبع دليلاً آخر على أن التمايز الحاصل في تربية الأبناء مرده إلى التباين في انتمائهم إلى كلا الجنسين وبالتالي فإن الجنس عامل مهم في إثارة الطموح وفي مستوى هذه الإثارة.

أما فيما يخص عينتنا، بذكورها وإناثها، فإننا نوزعها، وحسب إثارة كل منها، على الجدول التالي: جدول رقم ٥.

الجنس		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
ذكور	العدد	١١	٨١	١٥٨	
	٪	٤,٤	٣٢,٤	٦٣,٢	٢٥٠
إناث	العدد	١٧	١٤٥	٨٤	
	٪	٦,٩	٥٨,٩	٣٤,١	٢٤٦
المجموع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ٥: توزيع أفراد العينة، الذكور والإناث حسب أنواع الإثارة

*
*



الرسم البياني رقم ٤ : توزيع أفراد العينة الذكور والإناث حسب إثارتهم

الجنس		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
		الإثـــارة			
ذكور	التكرار الملاحظ	١١	٨١	١٥٨	
	التكرار المتوقع	١٤,١	١١٣,٩	١٢١,٩	٢٥٠
إناث	التكرار الملاحظ	١٧	١٤٥	٨٤	
	التكرار المتوقع	١٣,٨	١١٢	١٢٠	٢٤٦
المجمـوع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

فمن خلال هذا الجدول نقرأ أن النسبة الكبرى من الذكور البالغة ٦٣,٢٪ قد تلقت إثارة مشجعة منذ صغرها، بينما أكبر نسبة عند البنات بلغت ٥٨,٩٪ وقد تلقت إثارة معتدلة. أما في القراءة العمودية فنرى أن أكبر نسبة من الذين أثيروا بإحباط بلغت ٦,٩٪ وهي تنتمي إلى الإناث (نشير هنا إلى أن هذه النسبة ٦,٩، ليست ذات معنى يمكن التركيز عليه إنما بإمكاننا أن نستشف منه ما يعزز فرضيتنا) بينما أعلى نسبة ممن أثيروا بتشجيع نراها تنوجد عند فئة الذكور بنسبة ٦٣,٢٪ مقابل ٣٤,١٪ عند الإناث، أما النسبة الكبرى بين الذين أثيروا باعتدال فتكمن عند الإناث وقد بلغت ٥٨,٩٪ مقابل ٣٢,٤٪ عند الذكور. نستنتج إذن أن الدافع في إثارة الطفل يتحدد ويتأثر بجنسه وأن الصبي يستقطب اهتمام أهله له أكثر مما تستقطبه البنت.

وللتأكد أيضاً من وجود هذه العلاقة بين الإثارة وجنس الولد وبشكل لا يترك أي مجال للشك علينا استعمال مربع كا.

وبعد أن حصلنا على التكرار المتوقع وبما أنج درجة الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٢.

كا^{2} = ٠,٦٨ + ٩,٥٠ + ١٠,٦٩ + ٠,٧٤ + ٩,٧٢ + ١٠,٨ = ٤٢,١٣.

إذا أخذنا بعين الاعتبار احتمالاً للخطأ يساوي ٥٪ التابع لدرجات الحرية رقم ٢ فإن مربع كا، ولكي يكون ذو دلالة إحصائية، يجب أن يزيد على ٥,٩٩ كما تشير إليه اللوحة الضابطة في الملحق رقم ٢ آخر الكتابواستناداً إلى ما ظهر لدينا من نتائج بإمكاننا أن نؤكد وجود هذه العلاقة بين إثارة الولد وجنسه وهذه العلاقة نعتبرها معززة وموثوق بها لأن احتمال الخطأ فيها، وفق الجدول المختص، المشار إليه في الملحق رقم ٢ يقل عن واحد بالألف.

بهذا نؤكد فرضيتنا القائلة وبحزم بأن الجنس يلعب دوراً دافعاً إلى التمايز في تربية الجنسين بحيث إن الذكور يحظون باهتمام ذويهم ويتلقون إثارة مشجعة منذ صغرهم بينما الإناث لا يتلقين سوى الإثارة المعتدلة وما دون أو بمعنى آخر الإثارة غير المنشطة وغير المحفزة.

٤ ـ ٢ ـ ٢ ـ عامل البقاء في مكان الولادة:

لقد افترضنا أن التلاميذ الذين يتميزون باختلاف أماكن ولادتهم وأماكن سكنهم أي

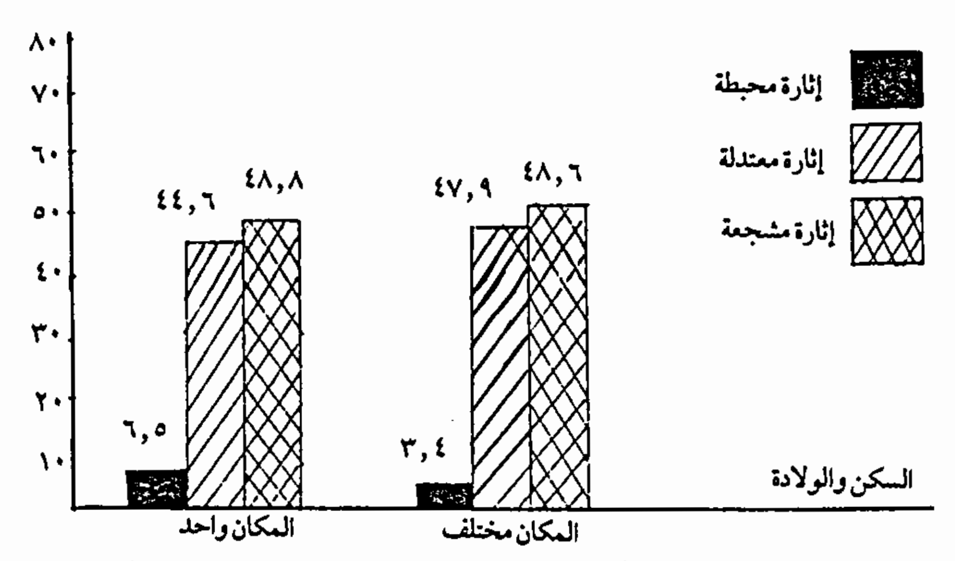
بتنقلهم عبر حياتهم من بيئة إلى أخرى ليسوا معرضين إلى درجة الإحباط التي يتعرض لها من ينتمي إلى نفس المكان لولادته وسكنه. واعتمادنا في ذلك على أن الذين يختلفون في أماكن ولادتهم وسكنهم أي بتنقلهم من بيئة إلى أخرى يستزيد آباؤهم وعياً لذواتهم وما هم فيه ويتعرفون أكثر فأكثر إلى بيئات أخرى مختلفة بعاداتها ومستوى الرغبات لأفرادها ولاعتقادنا أن كثرة الاحتكاك تولد المزيد من المعرفة والمعرفة تؤدي إلى التوجيه الجيد والترغيب السليم.

ونشير أيضاً إلى أن هذا التغيير لمكان الولادة يسبّب اضطراباً في مجرى الحياة على أساس أن العائلة تفقد بذلك بيئة تحمل مفاهيم ومعاني مادية وإنسانية أولها الانسلاخ عن ماض غني بالذكريات الحميمة والعلاقات الإنسانية العزيزة مما يحدث أحياناً خللاً في عمليات التكيف الجديدة وضياعاً للطفل تقصر مدته أو تطول حسب إمكانية الأهل وقدرتهم في خلق الأجواء السليمة الملائمة. إلا أن الاستزادة المنوه عنها أعلاه تفوق هذا الاضطراب.

وعلى صعيد البحث الميداني استطعنا أن نوزع العينة وفق الجدول رقم ٦.

السكن والولادة		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
المكان واحد	العدد	٢٣	١٥٧	١٧٢	
	٪	٦,٥	٤٤,٦	٤٨,٨	٣٥٢
المكان مختلف	العدد	٥	٦٩	٧٠	
	٪	٣,٤	٤٧,٩	٤٨,٦	١٤٤
المجموع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ٦: توزيع أفراد العينة وفق مكان السكن والولادة



الرسم البياني رقم ٥ : توزيع أفراد العينة وفق مكان السكن والولادة وحسب نوع الإثارة

السكن والولادة		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
المكان واحد	التكرار الملاحظ	٢٣	١٥٧	١٧٢	
	التكرار المتوقع	١٩,٨	١٦٠,٣	١٧١,٧	٣٥٢
المكان مختلف	التكرار الملاحظ	٥	٦٩	٧٠	
	التكرار المتوقع	٨,١	٦٥,١	٧٠,٢	١٤٤
المجموع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

درجة الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٢.

كا^{2} = ٠,٥١ + ٠,٠٦ + ٠ + ١,١٨ + ٠,١٧ + ٠ = ١,٩٢.

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن واقع الحال يختلف عن وجهة نظرنا إذ نرى أكبر نسبة عند ذوي المكان الواحد للسكن والولادة وعند ذوي المكان المختلف تكاد تتطابق فهي ٤٨,٨٪ و ٤٨,٦٪ أما إذا شئنا أن ندعم فرضيتنا قليلاً وأن نفتش عن اختلاف ذي دلالة إحصائية ولو بسيطة فإننا نراها على صعيد الإثارة المحبطة والمعتدلة. فأعلى نسبة تلي

النسبة العظمى تبلغ ٤٧,٩٪ وتنتمي إلى ذوي المكان المختلف بينما أعلى نسبة بين الذين أثيروا بإحباط تصل إلى ٦,٥٪ ونراها عند ذوي المكان الواحد.

كما أننا نراها بشكل غير مباشر من خلال الأفراد الستة الذين لم نأخذهم ضمن حساباتنا لأنهم لم يثاروا، هؤلاء الستة الذين جعلوا العينة تصل إلى ٤٩٦ ينتمون إلى نفس المكان للسكن والولادة فهل في ذلك إشارة أو تلميح إلى نقص في وعي أهلهم؟ لكن هذه الدلالة الضعيفة لا تكفي إلى تأكيد ما افترضناه، بل على العكس فإننا نشير نتيجة لذلك إلى أننا في مجتمعنا لا يتأثر الأفراد كثيراً في هذا المتغير بل الأمر شبه سيان بين انتماء الأفراد إلى ذات المكان لولادتهم ولسكنهم وبين انتمائهم إلى مكانين مختلفين وتعليلنا لذلك أن معظم الأفراد ينتمون كما ذكرنا سابقاً إلى الطبقة المتوسطة ذات المستوى شبه الموحد في درجة الوعي لحالهم ولطبقتهم مما دفعهم، وتعويضاً عما هم فيه، إلى استثارة أطفالهم بشكل متساو في درجة التشجيع ومتفاوتة قليلاً في درجة الاعتدال والإحباط وذلك حباً بأن يوصلوهم إلى مرتبة أعلى. مع الإشارة هنا إلى أن هذا التساوي في التوزيع يتمحور حول نسبة تقل عن الوسط، عن ٥٠٪، أي تأرجحهم بين الإثارة المعتدلة والإثارة المشجعة مما يثبت حاجة المنطقة إلى المزيد من التوجيه والإرشاد لكي نزيل كل غموض ونعزز فكرة التشجيع والتحفيز.

من جهة ثانية وأمام هذا التوزيع شبه المتوازي لا بد لنا من استعمال مربع كالنقول الكلمة الفصل ونبين العلاقة الموجودة بين الإثارة ومكان الولادة والسكن.

لنحصل في هذا المجال على دلالة إحصائية ذات معنى إيجابي يشير إلى وجود علاقة بين الإثارة وإقامة التلاميذ يجب على مربع كا أن يزيد، وفقاً للجدول المختص ملحق رقم ٢آخر الكتاب على ٩٩, ٥ في مقياس احتمال الخطأ فيه يساوي ٥٪ التابع لدرجات الحرية رقم٢.

ولكن حسب ما توصلنا إليه من نتيجة لمربع كا المساوية ١,٩٢ فإننا نستطيع القول بعدم وجود دلالة إحصائية أي بإمكاننا أن نؤكد عدم وجود علاقة بين إثارة التلميذ وإقامته إن كانت تختلف مع مكان الولادة أو هو نفسه وبالتالي فإن عامل السكن والولادة لا يلعب كدافع لدى الأهل في عملية الإثارة وتنويعها لدى الأبناء.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ترتيب الولد أو مركزه في الأسرة:

إن دور الطفل يتأثر بعوامل عديدة منها الفردية ومنها الخارجية التي من ضمنها مركزه

في الأسرة وما يفرض من دينامية بينه وبين من يحيط به، فالمركز الذي يحتله الطفل ضمن أسرته «لا يمكن إهماله بل إن أهميته تظهر بشكل مختلف، إيجاباً أم سلباً تبعاً لموقف الأهل، ولموقف الإخوة والأخوات وللعمليات الخاصة بمن يتفع بها»[٣٣]. لذلك كان رأينا في هذا المجال، ومن الوجهة الافتراضية، أن ترتيب الولد في أسرته عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه. فالبكر يحظى بأكبر نسبة من تشجيع آبائه له وتحفيز طموحه، ويليه في ذلك الابن الأصغر. أما الذين يتوزعون في غير ذلك فهم يتأرجحون بين الاعتدال والإحباط في إثارة الأهل لهم.

إن خبرات الأهل واتجاهاتهم تختلف وتتباين مع ولادة كل طفل في الأسرة، حتى إن جنس الولد يؤثر في من حوله وفي رغباتهم تجاهه، وبالتالي فإن الولد تبعاً لتشكيلة العائلة وترتيبه في الأسرة ونوع جنسه فإنه يتمتع بامتيازات ومعاملة خاصة يفتقر إليها بعض من تبقى من إخوانه وأخواته. فكون الطفل يحتل المركز الأول في الأسرة أو الثاني أو الأصغر، أو كونه فريداً من جنسه بين إخوته أو أخواته، أو أن ميلاده جاء بعد انتظار طويل، كل ذلك يغير في موقف الأهل حيال الولد الجديد وفي تصوراتهم لمستقبله وإن سعى الأهل جاهدين في توحيد المعاملة غير أن الظروف المحيطة بكل طفل تستدعي تصرفاً متميزاً وتدخلاً في التوجيه مختلفاً. يكفي أن يقارن الأهل أحد الأبناء بالآخر لإبراز الفرق بينهما أو الإطراء على أحدهم والتشهير بالآخر، حتى وإن كان عن طريق المزاح أو عدم الجدية، لكي يضطرب الفرد المهان وتتوتر علاقاته بأسرته وإخوته وهذا كاف لاستثارة الطموح أو لتوعكه تبعاً لحدة الحالة ونوع الموقف.

إن أول من أعطى لمركز الطفل في الأسرة الأهمية هو أدلر[٣٤] Adler، كما جاء في كتاب أورغلر، إذ أن مركزه هذا برأيه «له أهمية كبرى لنمو الصفات والخصائص. وأبرز لنا ثلاث حالات يتأثر بها الطفل هي حالة الولد البكر، حالة الولد الثاني وأخيراً حالة الولد الأصغر». نضيف إلى ذلك أن هناك أيضاً حالة الولد الوحيد وحالة الولد الفريد من جنسه.
ومن نتائج الدراسة التي قام بها فريق من علماء النفس الكلينيكي نورد «أن مركز الطفل ليس إلا عاملاً من عوامل عدة تؤثر في شخصيته وأن مركز الطفل قد يكون ميزة له أو كارثة عليه أو لا أهمية له، والأمر كله مرهون بموقف الوالدين منه والجو العام الذي يسود الأسرة»[٣٥]. فنؤكد بذلك دور الأسرة وما لها من أهمية في حياة الطفل وما تؤثر على صعيد التوجيه المدرسي والمهني. وأن هذا الامتياز الخاص لكل مركز في الأسرة إلى جانب عوامل أخرى مؤثرة قد شكل بنية لها خصائصها المميزة وصفاتها الفريدة التي ساهمت في خلق رغبات الفرد وميوله.

وعلى صعيد الرسوب في المدرسة المتأثر بترتيب التلميذ في أسرته توصل بوسيمان إلى النتائج التالية: «حالات الرسوب في الولد الأول بنسبة ١٨٪، حالات الرسوب في الولد الثاني بنسبة ١٥٪ والثالث ٣٥٪»[٣٦].

نتساءل هنا إلى ماذا يعود هذا الفرق في الرسوب بين الذين يحتلون المركز الأول في الأسرة وبين الذين يحتلون المركز الثالث؟ ألا يعني ذلك أن لترتيب الولد في عائلته أثراً ناتجاً عن تعامل الأهل معه وموقعهم تجاه تصرفاته ولما يرغب أو يريد؟.

بدون شك أن وضعية كل طفل تتأثر بموقف الأهل الذين يؤثرون بدورهم في سلوكه وفي ميوله فيتشكل نتيجة لذلك كائناً ذا أبعاد وخصائص لها فرادتها ومميزاتها، لها طموحاتها وأهدافها. السؤال المطروح إذن كيف يتأثر الأهل بترتيب الولد وهل مع كل ولادة جديدة يحدث تغييراً في تصرفات الأهل وبالتالي في توجيههم له؟.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ١ ـ الطفل الأول أو الولد البكر:

يأتي الطفل الأول غالباً وكأنه كنز هبط من السماء وحل في المنزل فيتلقفه أبواه بفرح عظيم، بكل حب يملكانه وبكل اهتمام لديهما، فيرعيانه ويلبيان جميع مطالبه إذ ليس في الأسرة سواه فيستقطب كل عناية واهتمام مصحوبين بقلق الأهل على نشوئه ومصير مستقبله، مما يزيد نسبة التخوف عندهما في كل حركة يخطوها وفي كل سلوك يتصرفه فيخلقان منه شخصية ضعيفة، تابعة، سريعة العطب والسبب في ذلك يعود إلى تلهفهما الزائد عليه وحمايتهما المفرطة له أكثر مما يجب.

من جهة ثانية يقول بنجامين سبووك: «طفلنا الأول هو نحن بالذات»[٣٧] يعني ذلك أن الأهل يرون في ولدهم البكر طفولتهم السابقة التي حرمت من أشياء سيعوضونها في طفولة أبنائهم فيطبعونها حسب ما يريدون ويشكلونها وفق رغباتهم وأمانيهم فيأتي التماهي كنتيجة لهذا التعامل والتفاعل بين الولد وذويه لذلك يضع الأبوان فيه كل ثقة فيحفزانه ويشجعانه للوصول إلى ما لم يستطيعا هما الوصول إليه فيسعيان بواسطة الحاضر إلى تحقيق ما تمنياه في الماضي. لهذا السبب تقول «فرانسين روباي»: «إن مستوى الطموح يكون مرتفعاً عند البكر الموجود في محيط عائلي ثابت»[٣٨].

والولد البكر خاصة الصبي إلى جانب إخوته وأخواته يتمتع بميزة أخرى وهي الحلول[٣٩] مكان الأب في أكثر الأحيان عند غيابه فيستعمل صلاحياته من أوامر وسلطة مما

يزيده قوة وثقة بنفسه تزيده قدرة على التصرف وتخطي الصعاب تعززها تلك المسؤولية المتنامية في غياب الأب وحتى في حضوره.

نشير هنا إلى ما برهنه «موكو» و «رامبو»[٤٠] Mauco et Rambaud «من أن ٦١٪ من البكور يتخطون المستوى العقلي المتوسط: ٣٢٪ يتميزون بمستوى يتراوح بين ١١٠ و ١٢٠ و ٢٩٪ أعلى بكثير من ١٢٠». لن نتساءل عن أسباب ذلك إنما نؤكد أن ارتفاع المستوى العقلي عند أي فرد نعتبره عاملاً مساعداً في تخطي الصعاب وبالتالي في رفع مستوى الرغبات والطموحات.

تجدر الإشارة هنا إلى ما قاله «جيروم كاغان»[٤١] من أن أطفال الولادات الأولى يملكون «معايير أعلى من معايير أطفال الولادات التالية»، كما لاحظ أن أطفال الولادات الأولى بالمقارنة مع أطفال الولادات التالية من نفس نوع الجنس... أنهم أكثر طموحاً وجدية في العمل، كما أنهم أكثر تعاوناً».

إذن يتمتع الطفل البكر بمزايا عديدة وبظروف مشجعة أكثر من أي ولد في الأسرة والظروف متاحة أمامه أكثر من غيره لكي يتحفز ويتشجع وبالتالي يكون الباب مفتوحاً أمامه لتحقيق الآمال الكبار.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٢ ـ الولد الثاني:

عند مجيء الطفل الثاني تبدأ مأساة الطفل الأول ويبدأ العرش الذي كان يتربع عليه بالتزعزع فتظهر الأزمة وما يصاحبها من صراع، إذ يحسب الطفل الأكبر أن مكانته قد اغتصبت أو الأحرى يصبح لزاماً عليه أن يتقاسم المجد الذي كان يعيش فيه مع سواه فتتأجج عنده نار الغيرة ويتولد الغضب لديه فيشعر بحب الانتقام وإزالة هذا المنافس الجديد من الوجود. ونرى كثيراً ما يعبر عن هذا الشعور في تصرفات الطفل البكر حيال الوليد الجديد. ويحاول أن يترجم هذا الشعور عملياً لكي يتخلص من هذا المنافس الجديد مما يستتبع ذلك عناداً أكبر وأنانية تشتد أكثر فأكثر إضافة إلى التحدي لمن حوله كباراً وصغاراً وعصياناً للأوامر. فبقدر ما يكون الأهل واعين لمسؤوليتهم التربوية وإعدادهم الطفل الأكبر لهذا الحدث في حياته تخف وطأة الأزمة وتمر بسلام وأقل خطر ممكن.

وقتل قايين، الولد البكر لآدم وحواء، لأخيه هابيل، الولد الثاني، هذا الاغتيال الأخوي الأول في تاريخ الإنسانية الذي تورده التوراة وترجعه إلى أسباب دينية تتمحور حول قبول الرب قربان هابيل ورفضه لقربان قايين عقب عليه علماء النفس بقولهم: «إن كره الأخ

عند قايين ظل يتعاظم في نفسه منذ أيام الطفولة الأولى باحثاً عن منطلق لتفريغه»[٤٢] إذن مقتل هابيل جاء نتيجة لهذا الصراع الممتد من الطفولة والمتغذي بنار الحسد والغيرة.

نستخلص من هذا أن شخصية الطفل تتشكل وتتغير في تشكيلها تبعاً لتموضعها المختلف وللمواقف التي تتعرض لها في حياتها. من هنا تتباين الصفات في كل شخصية وتتمايز الرغبات وتختلف معالجة الأمور والنظرة إلى الحياة. وعلى هذا الأساس نستطيع أن نتقبل ما أشارت إليه هارتا أورغلر «من أن نسبة كبيرة من الاختلاف بين مفاهيم «فرويد» ومفاهيم «أدلر» ناتجة عن كون الأول هو الطفل البكر لأهله بينما أدلر هو الطفل الثاني في العائلة ونتيجة لذلك نظر كل منهما إلى العالم من زاوية مختلفة»[٤٣]. وتعود أورغلر لتذكر «أن شخصاً كتب يقول لها بأن أخاه البكر هو في الحقيقة مثال ونموذج وأنه المفضل عند أهله. ثم أردف يقول بأنه تقبل هذا الواقع وأنه لا يستطيع الوصول إلى مستواه وعندئذ أخذ يتميز في المدرسة بسوء تصرفه ومن ثم بسلوكه العصابي... وأخيراً لجأ إلى الشرب والإدمان»[٤٤]. ونضيف إلى ذلك ما يشعر به هذا الطفل الثاني من مرارة عندما يستعمل أدوات أخيه البكر إذ أن كل جديد يجب أن يمر بالتسلسل من أخيه ثم إليه، فكتب الأطفال والألعاب أو الثياب تكون من نصيب البكر عادة الذي يحظى بأكبر نسبة منها وبعده إلى باقي الإخوة بعد استعمالها. كما أن تحرك الطفل الثاني وتصرفاته تكون أشد تقييداً من تصرفات الطفل الأول الذي تتسع دائرة تحركاته أكثر ويكون أقوى منه. ومن الواضح أن الأهل لا يقدرون عواقب هذا التصرف وهذه الممارسات مع أنها تؤثر تأثيراً بالغاً في تشكيل شخصياتهم.

من هنا نشير إلى أن ترتيب الولد في أسرته يستطيع، في ظل تربية ملتوية، أن يؤثر سلباً في شخصية الولد الثاني. فحين يبقى البكر يستقطب اهتمام أهله وتفضيلهم على سواه تترسخ عند الثاني وبشعور لا واعٍ أنه ابن من الدرجة الثانية وأن ما يسري على أخيه البكر لا يسري عليه فتتولد القناعة عندئذٍ بأنه أقل قدرة من أخيه فيتوجب عليه، حيال هذا الواقع المفروض، أن يتمحور حول مستوى أقل شأناً مما يمثله أخوه البكر ويتفاقم الأمر سوءاً لدى الثاني إذا كان الأول في مرتبة يحسد عليها. ونتيجة لذلك فإننا نعتقد بأن مستوى الطموح لدى الطفل الثاني سيكون منخفضاً عن مستوى الطموح الذي يتميز به الطفل البكر.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٣ ـ الولد الأخير أو الطفل الأصغر:

إننا لا نوافق الدكتور أحمد عزت راجح بقوله: «إن الطفل الأخير يكون عرضة للتراخي في المعاملة والإهمال لأنه قد يولد يوم لا يعود الأطفال في نظر الأسرة شيئاً طريفاً

أو مستحباً، فإذا به في عين الأب مصدر إزعاج جديد وفي نظر الأم حمل لا مفر منه وفي نظر الإخوة هدف جديد للمشاركة والاضطهاد مما يفقده الشعور بالأمن أو يبث في نفسه الشعور بالنقص»[٤٥] قد يكون محقاً في بعض الحالات الموجودة عند بعض العائلات القليلة الوعي، الكثيفة الولادات المتلاحقة دون فترة زمنية مقبولة بين الولادة والأخرى. لا نوافقه على رأيه هذا لأننا نعتقد أن الآباء قد تقدموا نسبياً في العمر وقد تخمرت لديهم أصول التربية وازدادت خبرتهم في التعامل مع الأبناء مما يجعل التوجيه سهلاً والتفاعل إيجاباً والغنج والدلال موزونين، كما أن الاهتمام به يطول فترة من الزمن لكونه الطفل الأخير ويبقى التعامل معه على هذا الأساس. إضافة إلى هذا الاهتمام الوالدي قد يكون في الأسرة إخوة وأخوات كبار سيولون إلى جانب اهتمام أهلهم اهتماماً مرغوباً فيه بهذا الطفل الأخير مما يزيد من اكتساباته ويغني قاموسه المعرفي فتتسع دائرة الأحباب ويصبح محور الرعاية والانتباه في العائلة. نضيف إلى ذلك أنه، وبكونه الطفل الأخير، لا يشعر يوماً من الأيام بأنه منبوذ أو مسلوب المحبة إذ لا يأتي من بعده من يقاسمه الرعاية والاهتمام أو ينتزع منه حب والديه وحنانهم بل يبقى مركز الاستقطاب ومحور العائلة.

يضاف إلى ذلك أيضاً أن العائلة في هذه الفترة تكون عادة قد ارتاحت مادياً ومركزها المالي يصبح أكثر استقراراً خاصة إذا بدأ الأب يستفيد من مساعدة أبنائه الكبار مما يريح العائلة مادياً فتلتفت في هذه الحالة، الأسرة بكاملها، إلى التفكير بمستقبل الطفل الصغير وفي توجيهه وبالتالي تكون الفرص الثقافية المتاحة له أفضل فتتولد عنده ثقة بنفسه تتقوّى باستمرار فتقوّي فيه عزمه وتصميمه على تخطي الصعاب، مما يساعده على أن يتحفز ويتشجع ويرتقي في طموحه إلى مستوى أعلى من مستوى الطموح عند إخوته الذين بينه وبين البكر، بمعنى آخر أن مستوى الطموح يكون متقارباً بينه وبين الطفل الأول. بهذا نخالف رأي فرانسين روباي القائل: «بأن مستوى الطموح المعتدل أو المنحط يكون من نصيب الطفل الأخير بحيث تتمتع العائلة بحرية كبيرة أو بحرية مقهورة»[٤٦] وندعم رأينا «بشارل داروين الذي تقول عنه هارتا أوغلر أفضل مثل للطفل الأخير المتألق واللامع»[٤٧].

لا بد من أن نشير إلى الحالة المرضية التي بإمكانها أن ترافق الولد الأخير عندما يستمر الأهل في معاملته على أنه الطفل الصغير وإن كبر في السن، فيؤدي ذلك إلى إضعاف شخصيته وإماتة روح الاستقلالية عنده فينزوي طموحه ويضعف نتيجة نمو الاتكالية في ممارساته وفي حياته العملية. ويتعود بعدئذ على حياة الغنج والدلال حتى في تعامله مع أفراد المجتمع فتضطرب عندئذ شخصيته وينحرف سلوكه.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٤ ـ الطفل الوحيد:

إن الطفل الوحيد يجد نفسه على الدوام بدون منافس، بدون من يشاطره الحب والحنان من إخوة، أو من يغتصب منه امتيازات تعود عليها فينمو محاطاً بكل أنواع الرعاية والانتباه. الحياة بالنسبة له أخذ بدون عطاء وحقوق بدون واجبات. ومن هنا تبدأ المشكلة. فمنذ خروجه عن إطاره العائلي يصطدم بالتعامل مع الآخرين أو تفرض عليه واجبات ومواقف تملي عليه أن يعطي وأن يتحمل المسؤولية. هذا التعاكس والتناقض مع ما يترتب عليهما يدفعانه إلى الانزواء والابتعاد عن حياة الزمالة والمجموعات.

إلى جانب هذا التشكيل النفسي الخاطيء نضيف أن تعامله الدائم مع الكبار يفسد عليه التعامل مع أترابه ومن يوازونه في السن لأنه لم يألف مثل هذه المواقف في البيت أو الأحرى لم يتدرب على الاحتكاك معهم تحت ظل المساواة في التعامل. لذلك ينشأ الطفل وكله إيمان بحقوقه وقلما يشعر بواجباته، وبالتالي يأتي الفشل في الحياة نتيجة لهذا التعامل الملتوي وغير الناضج. ومن غير المفاجأ تقول أورغلر: «إن هذا الطفل الوحيد المدلل سيتأخر في المشي والكلام عن سائر الأولاد»[٤٨].

ومن الدراسة التي قام بها بوهانون Bohannon على ٤٨١ حالة تبين له «أن الطفل الوحيد كان أقل من المتوسط من ناحية الحالة الصحية والحيوية وكان يعاني بدرجة أكبر من الاضطرابات الجسمية والنفسية ويلتحق بالمدرسة في سن متأخرة وأن مواظبته أكثر اضطراباً وجهده الدراسي أقل من المتوسط وأقل إقبالاً على المشاركة في الجماعات وأنه أكثر ميلاً للأنانية والتكلف»[٤٩]. مما يدفعنا إلى استنتاج أن الطفل الوحيد باتكاله على أهله لا يملك القدرة الكافية لتخطي المشاكل التي تعترضه أو يذلل الصعاب التي تواجهه وبخاصة في عمله المدرسي ومن ثم نشاطه المهني لذلك نعتقد بأن مستوى الطموح عنده سيكون منخفضاً عما ينعم به الطفل البكر أو الأصغر.

نشير في هذا المجال إلى أن ما يعاني منه الطفل الوحيد من عوائق وأزمات بإمكانها أن تتلاشى إذا انوجد الطفل في كنف عائلة واعية متفهمة، بحيث ينمو نمواً طبيعياً يستقطب كل الميزات الإيجابية التي يحصل عليها الطفل البكر أو الأصغر لأنه يمثل الاثنين معاً، لا سيما أن الفرص تكون متوفرة لديه بشكل أفضل مادياً ومعنوياً. وعندئذ لا شك في أنه سيتحفز ويتشجع ويسمو بطموحه إلى مستوى عال ورفيع.

٤ ـ ٢ ـ ٣ ـ ٥ ـ الطفل الفريد في جنسه:

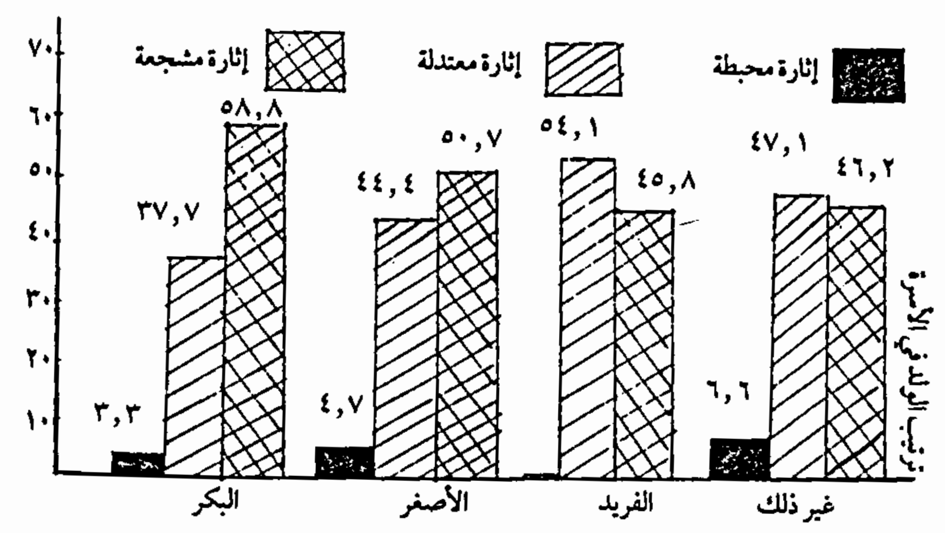
ونشير أيضاً إلى أن الطفل الفريد من جنسه، كأنثى بين عدة ذكور أو ذكر بين عدة إناث، يشبه إلى حد بعيد بصفاته وطباعه وتعامل العائلة معه الطفل الوحيد مع التركيز هنا إلى أن حظ الصبي بين عدة إناث سيكون أوفر وأوثق من حظ البنت بين عدة ذكور لأننا نعيش في ظل مجتمع يعطي الأفضلية والأهمية للذكر. ومن المحتمل أيضاً أن هذا الفريد من جنسه إذا تقوقع مع إخوته فإنه يفقد ما يميز جنسه ويعطيه صفاتاً خاصة بالجنس الآخر مما يؤدي إلى شخصية مريضة يضطرب فيها التوجيه لعدم اتضاح معالمها ولعدم توضيح ما ترغب به وتطمح إليه.

لهذه الأسباب افترضنا أن الولد الأول والأخير يحظيان بأكبر نسبة من تشجيع الأهل لهما فيتحفزان إلى مستوى رفيع من الطموح. أما سائر الإخوة فيلقيان إثارة تتراوح بين الاعتدال والإحباط فينخفض الطموح عندهم إلى مستوى أدنى من المستوى الذي يتميز به البكر أو الطفل الأخير.

سنرى الآن على الصعيد الميداني مدى تطابق فرضيتنا مع معطيات العينة التي بين أيدينا، والتي توزعت حسب الجدول التالي رقم ٧ ـ أ.

ترتيب الولد في الأسرة		الإثارة: محبطة	الإثارة: معتدلة	الإثارة: مشجعة	المجموع
البكر	العدد	٣	٣٤	٥٣	٩٠
	٪	٣,٣	٣٧,٧	٥٨,٨	
الأصغر	العدد	٣	٢٨	٣٢	
	٪	٤,٧	٤٤,٤	٥٠,٧	٦٣
فريد من جنسه	العدد	ـ	١٣	١١	٢٤
	٪	ـ	٥٤,١	٤٥,٨	
غير ذلك	العدد	٢٢	١٥٧	١٥٤	٣٣٣
	٪	٦,٦	٤٧,١	٤٦,٢	
المجموع		٢٨	٢٣٢	٢٥٠	٥١٠

جدول ٧ ـ أ: توزيع أفراد العينة وفق إثارتهم وحسب ترتيب الأولاد في الأسرة



الرسم البياني رقم ٦ ـ أ: توزيع العينة وفق إثارتهم وحسب ترتيب الأفراد في الأسرة

في دراسة أولية نرى أن عينتنا خالية من الطفل الوحيد لذلك استثنيناه من تعميمنا بعد بحثنا الميداني. كما يوجد ٣ أفراد فريدة في جنسها وفي نفس الوقت تحتل مرتبة الأصغر. كما يوجد أيضاً ١١ حالة فريدة في جنسها وفي نفس الوقت تنتمي إلى مرتبة البكر. حيال هذا الواقع يتوجب علينا زيادة ١٤ رتبة على العينة مما يزيدها من ٤٩٦ إلى ٥١٠ ولذلك سترتفع نسبة الإثارة عند الفريدين في جنسهم أكثر مما كنا نتوقع لأن فيهم من أصحاب مرتبة البكر الذين يثارون بتشجيع.

وفي قراءة إحصائية لهذا الجدول يتبين لنا أن أكبر نسبة عند ذوي مرتبة البكر نراها تنتمي إلى الإثارة المشجعة وتبلغ ٥٨,٨٪ أما عند ذوي مرتبة الأصغر فنرى أن النسبة الكبرى هي ٥٠,٧ وتنتمي إلى الإثارة المشجعة. ونرى أيضاً أن أعلى نسبة عند الفريد في جنسه وعند غير ذلك تنتمي إلى الإثارة المعتدلة فهي تبلغ عند الأول ٥٤,١٪ وعند الثاني ٤٧,١٪ مع الإشارة هنا أن الإثارة عند الفريد في جنسه ارتفعت نسبياً لأنها تحوي في داخلها مراتب للبكر والأصغر.

وفي مرتبة غير ذلك أي في من لا ينتمي إلى البكر أو الأصغر أو الفريد في جنسه فإننا نرى أكبر نسبة فيها تبلغ ٤٧,١٪ وتنتمي إلى الإثارة المعتدلة.

وفي قراءة عمودية نرى أن أعلى نسبة بين الذين يتمحورون حول الإثارة المشجعة تبلغ ٥٨,٨٪ وتنتمي إلى مرتبة البكر بينما أعلى نسبة بين الذين أثيروا بإحباط تبلغ ٦,٦٪ وتنتمي إلى مرتبة غير ذلك.

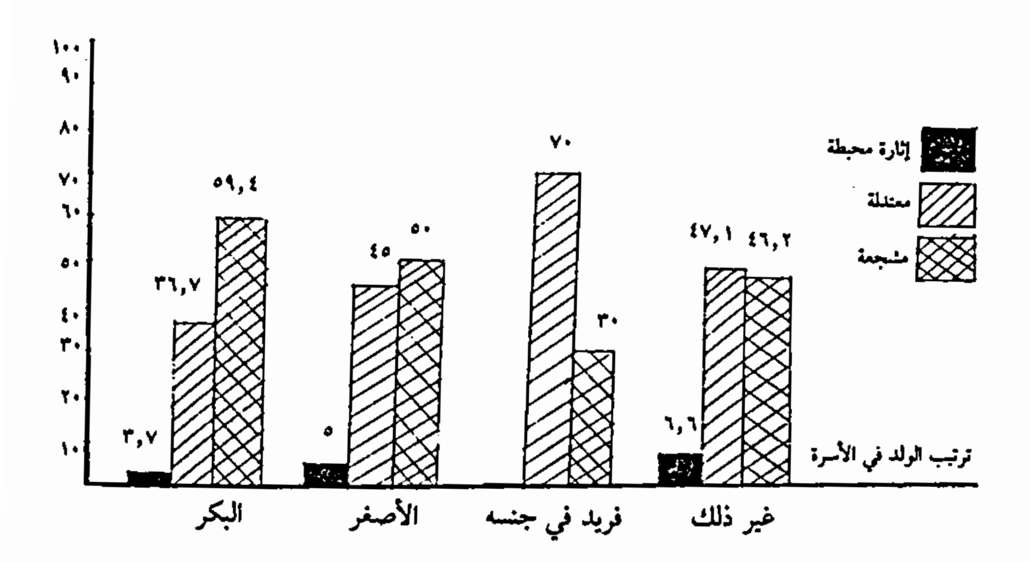
بعد هذا نستطيع أن نؤكد أن ترتيب الولد في أسرته عامل مهم في نوع الإثارة التي يظفر بها من ذويه. فالبكر يحظى بأكبر نسبة من تشجيع آبائه له وتحفيز طموحه ويليه في ذلك الابن الأصغر، أما الذين يتوزعون عدا ذلك فإنهم يتمحورون حول الإثارة المعتدلة.

وإذا شئنا أن نضع جانباً الأربع عشرة حالة المزدوجة في الرتبة نرى أن ٦ منها أثيرت باعتدال وما تبقى منها ينتمي إلى الإثارة المشجعة فيصبح لدينا ٧ أفراد فريدين من جنسهم ينتمون إلى الإثارة المعتدلة وثلاثة ينتمون إلى الإثارة المشجعة.

وبالمقابل إذا ألغينا هذا الازدواج في الرتبة من مرتبة البكر والأصغر ينبغي أن نلغي ٣ أرقام من مرتبة الأصغر وعلينا أن نلغي من مرتبة البكر أحد عشر رقماً أي إلغاء من مرتبة الأصغر اثنين من الإثارة المشجعة وواحد من الإثارة المعتدلة. ومن مرتبة البكر إلغاء خمس عينات من الإثارة المعتدلة وست عينات من الإثارة المشجعة فتصبح العينة بكاملها موزعة حسب الشكل الجديد التالي جدول رقم ٧ ـ ب.

ترتيب الولد في الأسرة		الإثارة: محبطة	الإثارة: معتدلة	الإثارة: مشجعة	المجموع
البكر	العدد	٣	٢٩	٤٧	٧٩
	٪	٣,٧	٣٦,٧	٥٩,٤	
الأصغر	العدد	٣	٢٧	٣٠	٦٠
	٪	٥	٤٥	٥٠	
الفريد في جنسه	العدد	-	٧	٣	١٠
			٧٠	٣٠	
غير ذلك	العدد	٢٢	١٥٧	١٥٤	٣٣٣
	٪	٦,٦	٤٧,١	٤٦,٢	
المجموع		٢٨	٢٢٠	٢٣٤	٤٨٢

جدول رقم ٧ ـ ب: توزيع أفراد العينة من جديد بعد إبعاد الرتب المزدوجة ووفق إثارتها



الرسم البياني رقم ٦ ـ ب: توزيع أفراد العينة بعد إبعاد الرتب المزدوجة ووفق إثارتها

في هذا التوزيع الجديد نرى أن فرضيتنا تعززت وتوثقت أكثر فالاختلاف الذي ظهر بين الجدولين كان لصالح النتيجة إذ أبرز لنا كيف أن من لا ينتمي إلى مرتبة الابن البكر أو الأصغر فإنه يتلقى إثارة معتدلة.

لكن في هذا التوزيع توجد نسب متقاربة تجعل النتيجة مترجرجة مما دفعنا لاستعمال مربع كا لكي نتبين صحة هذه النتائج ومدى العلاقة الموجودة بين مركز الولد في أسرته وإثارة أهله له.

ولكن مع وجود خلايا في الإثارة المحبطة يقل تكرارها عن خمسة فإنه لا يجوز استخدام مربع كا. وأمام واقع التوزيع الموجود في الإثارة المحبطة والذي يبين لنا كيف أنها تتجمع بكثرة عند الترتيب غير المميز أي في خانة «غير ذلك». ورغبة منا في توضيح العلاقة بين ترتيب الولد والإثارتين المعتدلة والمشجعة عمدنا إلى إلغاء الإثارة المحبطة لكون الإلغاء لا يؤثر على المجموع العام إذ ٢٢ من أصل ٥٠٢ يجعل التأثير ضعيفاً جداً ولا يؤثر على مصداقية النتيجة ولكونها تحتوي على خلايا يقل تكرارها عن خمسة. ووصولاً إلى مربع كا توزعت العينة بعد إيجاد التكرار المتوقع حسب الجدول التالي:

ترتيب الولد في الأسرة		الإثارة: معتدلة	مشجعة	المجموع
البكر	التكرار الملاحظ	٢٩	٤٧	٧٦
	التكرار المتوقع	٣٦,٨	٣٩,١	
الأصغر	التكرار الملاحظ	٢٧	٣٠	٥٧
	التكرار المتوقع	٢٧,٦	٢٩,٣	
الفريد في جنسه	التكرار الملاحظ	٧	٣	١٠
	التكرار المتوقع	٤,٨	٥,١	
غير ذلك	التكرار الملاحظ	١٥٧	١٥٤	٣١١
	التكرار المتوقع	١٥٠,٧	١٦٠,٢	
المجموع		٢٢٠	٢٣٤	٤٥٤

درجة الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٤ ـ ١) = ٣.

كا^2 = ١,٦٥ + ١,٥٩ + ٠,٠١ + ٠,٠١ + ١ + ٠,٨٥ + ٠,٢٦ + ٠,٢٣ = ٥,٦٥.

استناداً إلى الجدول المختص (ملحق رقم ٢ في آخر الكتاب) وباحتمال للخطأ يوازي ٥٪ الموافق لدرجات الحرية رقم ٣ يتوجب على كا^2، ولكي تكون العلاقة ذات معنى إيجابي، أن تزيد على ٧,٨٢.

إذن بهذه النتيجة التي توصلنا إليها لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ترتيب الولد في أسرته وتنويع الإثارة بين معتدلة ومشجعة وبالتالي فإن هذا الترتيب لا يؤثر في تنويع هذه الإثارة.

باختصار نستطيع القول إن مركز الولد في أسرته يلعب دوراً ظاهراً على صعيد الإثارة المحبطة وعلى صعيد الإثارتين المعتدلة والمشجعة مجتمعتين أي هناك إثارة سلبية وإثارة إيجابية. فالإثارة الإيجابية عند الولد المتميز في ترتيبه أي الأصغر أو البكر أو الفريد في جنسه بينما الإثارة السلبية تكون من نصيب أفراد خلية «غير ذلك».

تجدر الإشارة هنا أن النتيجة المغايرة التي توصل إليها الدكتور جوزيف أنطون والتي أظهرت أن «البكور، ذكور وإناث ، يتميزون بمستوى طموح أقل مما يتمتع به

صغار العائلة. وبالنسبة للذكور لم يسجل أي اختلاف ملحوظ بين البكور وصغار العائلة»[٥٠].

وفي مكان آخر نستنتج «أن الإناث البكور يملكن مستوى خفيفاً من الطموح بينما الإناث اللواتي يأتين بعد البكور يملكن مستوى أرفع إنما أخف مما تحظى به صغيرات العائلة اللواتي يملكن مستوى رفيعاً للطموح. أما بالنسبة للذكور فهم جميعاً يتمتعون بمستوى رفيع للطموح إنما بشكل تصاعدي يوازي تراتب الذكور من ذكور يأتون بعد البكور ثم يليهم بكور العائلة وصغارها على السواء»[٥١].

وباختصار فإن الدكتور أنطون يصنف الأبناء حسب مستوى طموحهم وفق الترتيب التالي: «صغار الأسرة ثم ما بين الصغار والبكور وأخيراً البكور»[٥٢]. مما يعني أنه يوجد اختلاف بين مستوى طموح الذكور ومستوى طموح الإناث وبخاصة لدى صغار الأسرة، مما يخالف استنتاجنا في قسم منه أي في نتيجة البكور لدينا الذين تمتعوا وفق بحثنا الميداني بمستوى رفيع من الطموح.

فحيال هذا العرض يمكننا أن نرجع هذا الاختلاف إلى كون منطقتنا ريفية زراعية متنامية ثقافياً واجتماعياً مما يعني أن البكور لدى العائلات يكونون محط أنظار الآباء ووسائل ستحقّق العائلة بواسطتها قفزتها النوعية التي تساعدها للخروج من وضعيتهم الراهنة إلى وضعية أفضل لذلك سيحفزونهم ويشجعونهم باستمرار.



مراجع الفصل الرابع

١ ـ جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة دار النهضة العربية ١٩٧٨، ص ٣٤٩.

٢ ـ Stephanie Ehriche et Claude flament: Precis de statistique Paris, Sup. 1966. P.142.

٣ ـ جابر عبد الحميد جابر وأحمد كاظم: مرجع سابق ص ٣٥١.

٤ ـ مرجع نفسه ص ٣٥٠.

٥ ـ Stephanie Ehrliche et Claude Flament op. Cité P.143.

٦ ـ جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مرجع سابق ص ٣٥٤.

٧ ـ من المهن التي اعتبرناها متواضعة حسب المفهوم الذي اتبعناه في البحث والتي وردت خلاله نشير إلى الموظف في الأمن العام، الجندي، الدركي، المسعف في الصليب الأحمر أو في الدفاع المدني، من يعمل في التجارة أو مجال الفن الغفير في الجمارك.

ومن المهن المتوسطة مثلاً الرتباء، خريجو المدارس المهنية ودور المعلمين واعتبرنا أيضاً المضيفة والمحاسبة والسكرتيرة وفن الرسم من المهن المتوسطة.

أما المهن الرفيعة فنذكر: أستاذ جامعة، طبيب، مهندس، طيار، ضابط.

٨ ـ جورج ثيودوري: تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت. ١٩٧٩، ص ٣٠.

٩ ـ Claude Levy-Leboyer 1971 op. Cité P. 44 et 62

١٠ ـ Guy Villars: inadaptation scolaire et delinquance juvenille des écoliers perdus. Paris, A. Colin, 1972, P.253.

١١ ـ أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة، ١٩٧٢، ص ٧٣٧.

١٢ ـ Norbert Sillamy (1980) op. Cité P.926.

١٣ ـ سيد عبد الحميد مرسي: مرجع سابق ١٩٦٢ ص ٣٢٣ ـ ٣٢٧ ـ ٣٢٩.

١٤ ـ أحمد عبد الخالق، استخبارات الشخصية، دار المعارف، ١٩٨٠، ص ١٦ (القاهرة).

١٥ - P. Frisch: La sexualité dans L'antiquité, Belgique, Marabout, 1974, P.13.
-انظر أيضاً سمير طعمة: التربية الفارقية. رسالة ماجستير، الجامعة اللبنانية كلية الآداب، الفنار ١٩٨٠، ص ١٧.

١٦ - ي. كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٦، ص ٢٠٢.

١٧ - صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، جزء ثالث، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٥٨.

١٨ - للمزيد من الاطلاع على هذا الموضوع راجع كافين رايلي: الغرب والعالم (تاريخ الحضارة من خلال موضوعات) ١٩٨٠، ترجمة د. عبد الوهاب محمد المسيري، + د. هدى عبد السميع حجازي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، عدد ٩٠، حزيران ١٩٨٥ ص ٣٧ ـ ٣٨.

١٩ - كافين رايلي، مرجع ذاته، ص ٣٩.

٢٠ - سمير طعمه مرجع سابق ص ٣٠٠.

٢١ - لمزيد من الاطلاع في هذا الموضوع راجع سمير طعمه مرجع سابق من ص ١٣ حتى ص ٣٥٠.

٢٢ - B. Hmoré in l'école des parents: Revue trimestrielle, groupe familial 1965, P.3.

٢٣ - J.B. Dupont et divers op. Cité P.139.

٢٤ - Evelyne Sullerot in Georges Balandier op. Cité P.381.

٢٥ - E.J.P. Valin op. Cité P. 138 -132.

٢٦ - Muhammed Al Assaad: influence de la structure familiale et de la stratification sociale sur le developpement du AKKAR Paris 82 -83, P.372.

٢٧ - Muhammed Al Assaad op. Cité P.68.

٢٨ - Zuhayr Htab: Le developpement de la structure de la famille arabe, Beyrouth, L'institut du developpement arabe, Branche Liban 1976, P.186.

٢٩ - M. Capul in la psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, Vol 7, fascicule 2 1964, P.560.

٣٠ - Josephe Antoun: Problèmes socio-educatifs, Beyrouth, Libania, 1984, P.167.

٣١ - Ibid P.144.

٣٢ - sources institutionnelles et documentaire sur le developpement des ressources humaines au Liban, association des études pour les developpements, Beyrouth P.476, 1970.

٣٣ - D.J. Duché: L'enfant au risque de la famille, Paris, Centurion, 1983, P.110.

٣٤ - Herta orgler op. Cité P.47.

-راجع أيضاً عبد العزيز القوصي ١٩٨٢ مرجع سابق ص ١٧٩.

٣٥ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق ص ٥٣٢.

٣٦ - صالح عبد العزيز: (١٩٦٥) مرجع سابق ص ١٥٩.

٣٧ - Benjamin Spook (1971) op. Cité P.60.

٣٨ - F. robaye op. Cité P.159.

٣٩ - حلول الصبي مكان الأب ميزة متواجدة في منطقتنا ومتوارثة نراها بخاصة في المناطق الريفية تأخذ طابعاً حاداً إذ الأب، وبحضور الأبناء، يعلن أن ابنه الأكبر سيكون مسؤولاً عن العائلة في غيابه وحتى في حضوره، وإن كانت في الأسرة فتاة أكبر منه، وكأنها مبايعة يستفيد منها الصبي الأكبر سلطة ومسؤولية فينقذ بذلك وبالتوارث، سلطة المجتمع الذكوري.

٤٠ - G. Mauco et P. Rambaud Cité par Maurice Porot: L'enfant et les relations familiales, 8 ED, Paris PUF, 1979 P.213.

٤١ - جيروم كاغان نمو الشخصية، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ترجمة صلاح الدين المقداد، ١٩٨٣ ص ٢٩٩ و ٣٠٢.

٤٢ - أوسفالد كوله: (مرجع سابق ص ٩٥).

٤٣ - Herta orgler op. Cité P.50.

٤٤ - Ibid P.50.

٤٥ - أحمد عزت راجح: مرجع سابق ص ٥٣٣.

٤٦ - F.Robay op. Cité P.160.

٤٧ - Herta orgler op. Cité P.52.

٤٨ - Herta orgler op. Cité P.104.

٤٩ - محمود حسن: مرجع سابق ص ٢٥٣.

٥٠ - Joseph Antoun (1984) op. Cité P.184.

٥١ - Ibid P.224.

٥٢ - Ibid P.224.

تأثير المستوى الاقتصادي والثقافي

٥ ـ ١ ـ تأثير المستوى الاقتصادي:

إن المستوى الاقتصادي هو المحرك لمشاريع الإنسان، وبالنسبة إليه تنتظم حياته، وبه تتأثر نشاطاته وبخاصة النشاطات المدرسية وما تؤول إليه من تفوق أو تأخر. فبهذا الخصوص يطالعنا الدكتور جوزيف أنطون باستنتاج مهم على هذا الصعيد إذ رأى «أن النسبة العظمى للتلاميذ الكبيرة في السن تتوجد عند ذوي المستوى الاقتصادي الضعيف إلى جانب نسبة قليلة للصغار في السن. بينما رأى العكس عند ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع حيث إن صغار السن يتمحورون حول النسبة العظمى بينما الكبار في السن يشكلون نسبة قليلة»[١].

من هنا نتساءل أليس في ذلك دليل على أن المستوى الاقتصادي يؤثر في طموحات الإنسان المرتكزة على عوامل النجاح والتفوق؟ أو بتعبير آخر أنه السبب في تنويع إثارة الآباء لأبنائهم. وعلينا أن نتذكر أيضاً ما قاله الدكتور أنطون «إنه لا يحق لنا أن نستنتج بالرغم من انتماء ٩٠٪ من طلاب الجامعة إلى العائلات الغنية، أن غنى العائلة يشكل عاملاً مطلقاً للنجاح المدرسي»[٢]. وعلى هذا الأساس نعتبر أن الفقر لا يسبب بالتأكيد الفشل والرسوب إنما نعتبره من الأسباب المعيقة والمربكة لكل نشاط مدرسي كما أن الغنى يشكل عاملاً من العوامل المنشّطة لكل تقدم ونجاح، وبالتالي فإن مستوى الطموح يتأثر سلباً أم إيجاباً بهذا المستوى الاقتصادي تمشياً مع الواقع المعيش وتحسساً مع وضع العائلة المادي.

ستتعرف إذن على تأثير المستوى الاقتصادي في دفع الآباء إلى تنويع إثارتهم أو على الأقل إبراز المستوى الاقتصادي كسبب في تنويع هذه الإثارة من خلال العوامل التالية:

٥ ـ ١ ـ ١ ـ وضع المنزل:

المنزل هو أحد العوامل الخارجية التي تؤثر في حياة الطفل وفي تشكيل سلوكه. هو الذي يملي الرغبة على الطفل في أن يدعو أصدقاءه أو أن يتهرب من دعوتهم وبالتالي أن يندمج مع رفاقه أو ينطوي وينزوي عنهم. على العموم أن حالة المنزل تعكس على الطفل نمطاً معيناً من الحياة وعلى نفسيته حالة توقظ فيه حس الانتباه والتنظيم أو تفرض عليه ميلاً

يتصف بالخمول واللامبالاة. من حالة المنزل ووضعه سيكتسب الطفل روح الانضباط وحب المثابرة أو سيتعود على الهرب منه وعدم الرجوع إليه إلا في ساعات النوم. فأزمة السكن أو أجوره المرتفعة كافيان لأن يجعلا حياة الإنسان مضطربة، ويدفعانه لأن يضحي بكثير مما يتمناه الفرد وبالتالي أن يولي المنزل أهمية وأولوية على حساب أخرى مما ينقص من قدرة الإنسان على مواجهة أمور الحياة ومستلزماتها.

من جهة ثانية، وبدون شك، إن المنزل الصحي يبعد المرض عن الأطفال ويحافظ على صحتهم ويلائم نموهم بشكل سليم وقيامهم بواجباتهم المدرسية بنشاط ملحوظ. فالمنزل إذن بعدد غرفه ومساحته وبما يحتوي من أدوات إضافة إلى موقعه ومحيطه أو كونه ملكاً أم إيجاراً، سيكون بالنسبة للطفل، وحسب اعتقادنا، المعين والمشجع أو المعيق والمحبط في الأعمال التي يقوم بها أو يتهيأ لها وبخاصة خلال الفترة الدراسية وما تحتاج إليه من نشاطات الدرس والمذاكرة التي تنعكس بدورها على نجاحه أو فشله، وبهذا سيلعب دوراً فاعلاً في إثارة الطموح ويسهم في تحديد مستواه.

٥ - ١ - ١ - ١ ـ مساحة المنزل وعدد الغرف:

إن عدد غرف المنزل يتعلق مباشرة بمساحته. فبقدر ما تكون المساحة كبيرة بقدر ما يتجزأ البيت وتتعدد الغرف، مما يسهل على الطفل عملية التنقل داخله وتنظيم أعماله والتمتع باستقلالية خاصة به ويؤمن له، وبخاصة للتلميذ، المناخ الملائم والجيد من هدوء وطمأنينة يساعدانه في إنجاز أعماله بدقة وعلى أحسن وجه، مما يفتح الباب أمامه للنجاح الذي يكون خطوة أولى في دفع طموحه إلى الأمام. ويسمح له أيضاً بالتشكل السليم والإعداد الصحي الملائم جسدياً ونفسياً واجتماعياً.

وعلى العكس فإن المنزل الصغير أو الضيق المؤلف من غرفة أو غرفتين فإنه يعيق عمل الطالب لأن أعماله تتضارب مع وجود أفراد الأسرة المستمر في البيت سواء لقضاء الأعمال المنزلية أو إقامة السهرات واستقبال الضيوف. فمهما يكن التلميذ مجتهداً لا بد أنه سيتأثر بهذا الجو الصاخب وبالفوضى المنتشرة في كل زاوية من زوايا المنزل. وتتفاقم المشكلة سوءاً على الأخص إن انوجد في المنزل أكثر من تلميذ يدرس بصوت مرتفع. إضافة إلى ذلك ونتيجة لما يشعر به الطفل من توتر خلال وجوده، ومن ضغوطات في التعامل معه، فإنه يدفع إلى الابتعاد عن المنزل واللجوء إلى الشارع بحيث يلتقي مع غيره مما يفسح المجال أمامهم لتكوين العصابات التي تشجعهم على الانحراف أحياناً.

وحول هذا الموضوع استنتج الدكتور أنطون من خلال بحثه «أن الإناث اللواتي يشغلن ثلاث غرف في منزلهن يملكن مستوى من الطموح أرفع من اللواتي يملكن غرفة واحدة بينما مستوى الطموح لدى الذكور هو أقل تأثراً بهذا العامل»[٣].

ومن خلال البحث الذي قمنا به سابقاً[٤] تبين لنا «أن معظم المتفوقين ويبلغون ٥٢,٣٪ يتمون إلى المساكن الكبيرة بينما النسب المتبقية فهي تتوزع بين المسكن المتوسط والصغير بنسبة ٢٨,٥٪ و ٢٢,٢٪. أما الراسبون في العينة فتوزع معظمهم أي بنسبة ٥٥,٥٪ حول المنزل الصغير. بينما الباقون توزعوا بين المنزل الكبير بنسبة ٢١٪ والمنزل المتوسط الحجم بسنبة ٧٪». فاستناداً إلى هذه النتائج نؤكد تلقائياً أن المسكن الكبير الحجم في تعداد غرفه يوفر للطالب أفضل الشروط المنشطة للقيام بواجباته، بينما المسكن الضيق فيكون بمثابة حجر عثرة وعقبة في طريق النجاح. ومن المؤكد أن طموح المرء يتأثر سلباً أم إيجاباً بفشله أو بنجاحه. إذن بقدر ما يكون مستوى النجاح مرتفعاً بقدر ما يكون مستوى الطموح مرتفعاً وبالتالي فإن هذا يتأثر بذاك.

٥ ـ ١ ـ ١ ـ ٢ ـ موقع المنزل ومحيطه:

إن موقع السكن يلعب دوراً في تهيئة الطفل اجتماعياً وإعداده للمستقبل. فكون المنزل يقع في طرف البلدة أو منفرداً بعيداً عن منطقة سكنية يعني ذلك أن الطفل يعيش محروماً إلى حد ما من تجارب العلاقات الاجتماعية لقلة احتكاكه مع أتراب له يتفاعل معهم.

أما إذا كان السكن في وسط البلدة أو في حي مكتظ بالسكان فإن ذلك يسمح للطفل القيام باختبارات عدة وعلاقات اجتماعية متنوعة كما يكون حافزاً لنشاط التلميذ لكثرة المثيرات التي يصادفها، وبهذا يستنشط همته ويستمر بعزم وثبات. يمكن الإشارة هنا إلى أن المسكن المتواجد في طرف البلدة يعطي مناخاً أفضل للدرس إلا أن هذا لا يكفي وحده لخلق شخصية ناجحة وقوية.

من جهة ثانية أن موقع المنزل يمكن أن يعطي للتلميذ معرفة سابقة لأوانها يستفيد منها ومما يلم من معلومات حولها ويستغلها في المدرسة كوجود المنزل في منطقة زراعية أو بالقرب من إحدى المرافق الحياتية التي تكسبه معلومات يستخدمها في حينها، إلى جانب اطلاعه على تفاصيلها وظروف العمل فيها وإلى ما تحتاج من طاقات فكرية وجسدية. فهذه

الاستزادة من المعرفة تساعده مستقبلاً في عملية التوجه والانخراط في ميدان العمل وعن سابق تصور وتصميم.

واستناداً إلى الدراسة[٥] التي قمنا بها لنيل شهادة الماجستير نستنتج «أن المتفوقين في العينة كانوا يتمحورون حول المساكن القائمة في وسط البلدة بنسبة ٥٧,٨٪ بينما الراسبون توزعوا حول المسكن المنفرد بنسبة ٥٧,١٪». مما يدل على أن النتيجة المدرسية تتأثر بموقع المنزل وبالتالي تؤثر نتيجة لذلك في طموح الإنسان وفي مستواه.

وكنا نتمنى أن نؤكد هذا من خلال بحثنا الحالي بشكل شمولي أكثر إلا أن تخوفنا من عدم الإجابة على السؤال لما يحوي من إبهام، مما يقصد بكلمة الضاحية أو حي مزدحم، ولاعتقادنا أن مثل هذه الإجابة الدقيقة تستدعي مقابلة إفرادية للتيقن شخصياً، لذلك آثرنا فقط الاستناد إلى دراستنا السابقة صاحبة العينة المعروفة منا لقلة عددها.

أما بالنسبة للمحيط الذي يقع ضمنه المنزل فنعتبره عاملاً مؤثراً في تشكيل الأبناء، إذ أن المسكن الذي يقع في محيط اجتماعي جيد يجاور أبناؤه أطفالاً من الطبقة الراقية أو الذي يقع في محيط سيىء يعاشرون فيه أولاد الأزقة، يلعب دوراً مختلفاً في كلا الحالتين عن طريق تزويده بقاموس لغوي معين ويسلم من القيم يعمل بموجبه ويستنير به دون أن يتخطاه. كل هذا يسهم في خلق شخصية متميزة لها خبرتها على صعيد العلاقات الاجتماعية ولها رغباتها وأمانيها. ولها الإطار الذي فرضه المحيط والذي من ضمنه سيتحدد السلوك. ونؤكد ذلك بواسطة الحالة التي أعطتها فرانسين روباي المنبثقة من أفراد عينتها «ديان Diane (الحالة الرابعة) أتت إلى المدرسة المهنية مباشرة بعد دراستها التكميلية لأن ذلك هو الحل الوحيد في المحيط حيث تسكن. مع الإشارة إلى أنها كانت تتمنى أن تكون مدرسة أو مرشدة اجتماعية لا أن تعمل في مصنع. كما أعلنت أنها كانت قلقة في بداية دراستها هذه، مع العلم أنها حتى الآن تلميذة جيدة، ولكن النتيجة كانت على غير ما توقعت، كانت قريبة من الفشل...»[٦] نستنتج من ذلك أن المحيط وما أملى عليها من توجه كان على الأقل عقبة أمام توجهها وبالتالي السبب في عدم تحقيق طموحاتها.

٥ ـ ١ ـ ١ ـ ٣ ـ حالة المنزل:

إن حالة المنزل تنعكس على نتاج التلميذ وعلى نفسية الطفل. فعندما يتهيأ للطفل جميع وسائل الراحة وينعم داخل المنزل بكل ما هو ضروري ولازم فإن ذلك يرتد عليه طمأنينة وراحة توفران له المناخ الطيب لكل نمو سليم ولكل نشاط مدرسي. لذلك افترضنا

أن حالة المنزل المتفاوتة بين المنزل الجيد والمنزل المتواضع تساهم في تفاوت مواز لنوع إثارة الأهل من مشجعة إلى محبطة مروراً بالإثارة المعتدلة الموازية لحالة المنزل العادية.

لقد اعتمدنا في بحثنا خطة نصنف على أساسها حالة المنزل فانطلقنا من وجود الوسائل الضرورية لكل بيت والتي برأينا تؤلف: التلفزيون وفرن الغاز والغسالة والبراد. فالمنزل العادي اعتبرناه في عينتنا ذلك المنزل الذي يحوي هذه الوسائل إضافة إلى إحدى وسائل الترفيه والكماليات كالسيارة أو المكنسة الكهربائية أو الفيديو أو ذاك الذي ينقصه إحدى الوسائل الضرورية السابقة.

أما المنزل المتواضع فهو برأينا ذلك المنزل الذي لا يحوي وسيلتين من الوسائل الضرورية التي اعتبرناها أساساً لتصنيفنا. بينما المنزل الجيد فهو الذي يحوي إضافة إلى الوسائل الضرورية على أداتين أو أكثر من أدوات الترفيه والكماليات التي أسميناها سابقاً.

نشير هنا إلى أن ما اعتبرناه من الكماليات هو في عرف البعض أصبح من ضرورات الحياة ومستلزماتها. ونشير أيضاً إلى وجود المكتبة أو عدمه له دلالة قوية نستشف منه اهتمام الأهل بالثقافة أو إعارة الانتباه إلى ما تمثله وتجسده هذه المكتبة.

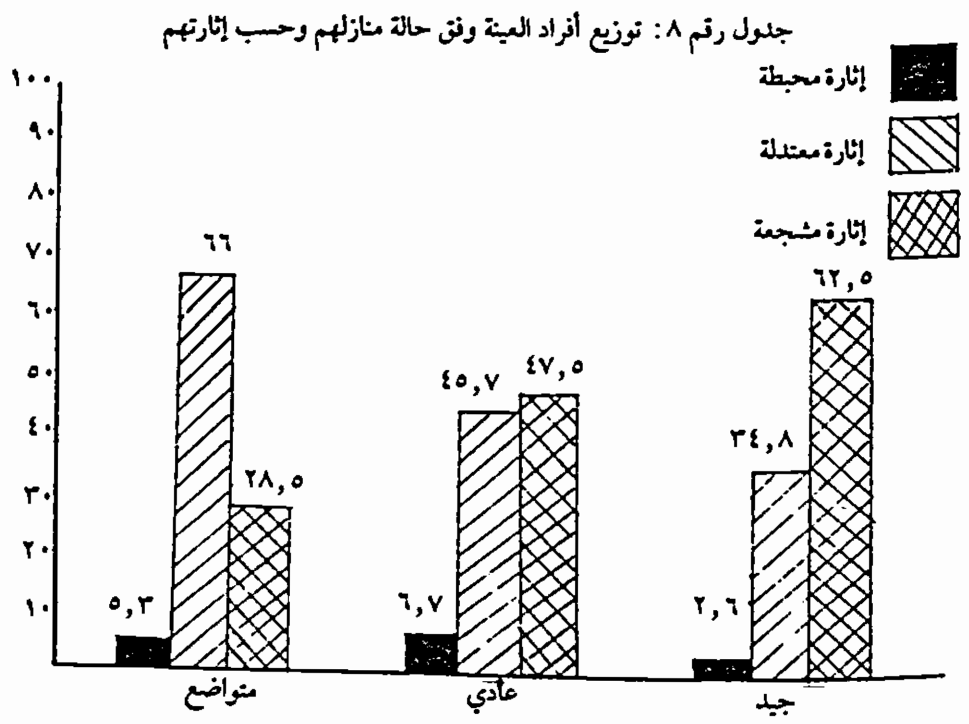
ولقد استطعنا أن نصنف أفراد عينتنا بارتكازنا على معطيات السؤال رقم ١٨ وساعدتنا في ذلك، وحين الالتباس في التقييم، معطيات الأسئلة ١٥ ـ ١٦ ـ ١٧ ـ.

بعد تصنيفنا لأفراد العينة توزعت على الشكل التالي جدول رقم ٨ المتمثل بالرسم البياني رقم٧.



حالة المنزل		الإثـــارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
متواضع	العدد	٣	٣٧	١٦	
	٪	٥,٣	٦٦	٢٨,٥	٥٦
عادي	العدد	٢٢	١٥٠	١٥٦	
	٪	٦,٧	٤٥,٧	٤٧,٥	٣٢٨
جيد	العدد	٣	٣٩	٧٠	
	٪	٢,٦	٣٤,٨	٦٢,٥	١١٢
المجمـوع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ٨: توزيع أفراد العينة وفق حالة منازلهم وحسب إثارتهم



الرسم البياني رقم ٧: توزيع أفراد العينة وفق حالة منازلهم وحسب إثارتهم

في قراءة لهذا الجدول يتبين لنا أن النسبة العظمى من المنازل المتواضعة بلغت ٦٦٪ وهي تتمحور حول الإثارة المعتدلة. وخلافاً لما كنا نتوقع من وجود نسبة كبيرة من المنازل المتواضعة تنتمي إلى الإثارة المحبطة، غير أننا نعزي ذلك إلى أن الإنسان يعمد دائماً إلى التعويض عن نقص يعاني منه فكم بالأحرى هذا النقص الظاهر للعيان والمتجسد في حالة المنزل البائسة مما يدفع الأهل إلى تقوية إثارتهم وبالأبناء إلى استعلاء طموحهم للارتقاء من مرتبة يعانون منها إلى مرتبة تطمئنهم وتريحهم. أو بتعبير آخر ليستطيعوا الحصول كما يقول برانجون، «على مستوى من الحياة أرفع»[٧].

أما أكبر نسبة من المساكن العادية بلغت ٤٧,٥٪ وتنتمي إلى الإثارة المشجعة كما أن نسبة لا بأس بها وتكاد تقاربها وتبلغ ٤٥,٧٪ تنتمي إلى الإثارة المعتدلة. يعني ذلك أن معظم العينة توزعت وبشبه تعادل بين الإثارة المعتدلة والإثارة المشجعة ونرى ذلك بوضوح من خلال الرسم البياني العائد للجدول. مع أننا كنا نعتقد بأن النسبة الكبرى ستكون من نصيب الإثارة المعتدلة إلا أن ما فسرنا به ما آلت إليه نتيجة المنزل المتواضع تنطبق هنا أي حب للانتقال من مرتبة إلى مرتبة أسمى إرضاء لنفسية الإنسان وما تسعى إليه من تكيف مع واقع مرفوض من قبل الطالب وأمل مرتجى في المستقبل.

وفيما يتعلق بالمنزل الجيد فنرى أن أكبر نسبة فيه تبلغ ٦٢,٥٪ وهي من نصيب الإثارة المشجعة، مما يعزز قسماً من فرضيتنا القائلة إن المنزل الجيد يساهم في الإثارة المشجعة والسبب في ذلك يعود إلى كون المسكن الجيد يهيىء أفضل الشروط الملائمة لتفتح الذهن ولنشاط العقل المبدع. فبقدر ما يكون الإنسان مرتاحاً في منزله تنشط قواه وينجح في ما يقوم به من أعمال، وهذا خير دافع لأن يتوثب الطموح لديه ولأن يرتفع مستواه.

وبقراءة عمودية لهذا الجدول يظهر لنا أن أعلى نسبة من الإثارات المشجعة تكمن عند ذوي المنزل الجيد وتبلغ ٦٢,٥٪ كما أن أقل نسبة من الإثارة المحبطة تكمن أيضاً عند ذوي المسكن الجيد وتبلغ ٢,٦٪، مما يدفعنا إلى التأكيد أن حالة المنزل الجيدة تسهم إسهاماً كبيراً في دفع الأهل لإثارة أبنائهم إثارة مشجعة وأيضاً في إبعاد الإثارة المحبطة والتقليل من وجودها. أما بالنسبة لحالة المنزل المتواضعة والعادية فقد ثبت لدينا أن المنزل في هاتين الحالتين يكون بمثابة الدافع والموجد لإثارة ترتقي بدرجة عما يوازيها في الأصل أي أن الحالة المتواضعة تستقطب الإثارة المعتدلة والحالة العادية ترتقي إلى الإثارة المشجعة.

وبهذا نشير إلى ما أسلفنا القول عنه من أن الأهل يتأثرون إيجاباً بحالة منازلهم وتالياً فإن طموحهم يبقى وسيلة دفاعية تتكيف بها الأنا الرافضة لما هي فيه والساعية إلى التحسين الأفضل.

من جهة ثانية ولمعرفة درجة الصحة ومقدار الثقة في هذه النتيجة التي توصلنا إليها لا بد لنا من استعمال مربع كا. وبما أنه يوجد خلايا يقل عددها عن خمسة عند ذوي الإثارة المحبطة مما يمنعنا من استعمال كا^{٢}. وبما أن معظم أفراد هذه العينة موزع لدى المساكن العادية وتأثير ذلك واضح كما أسلفنا الذكر عمدنا إلى إلغاء الإثارة المحبطة لنتمكن من استعمال مربع كا لنبين مدى العلاقة بين إثارة الأهل المعتدلة والمشجعة وبين حالة المنزل وهل يوجد تنويع في هذه الإثارة تبعاً لحالة المسكن؟.

لهذا السبب كان لزاماً علينا أن نتبين التكرار المتوقع. فحصلنا عليه كما هو ظاهر في الجدول التالي:

حالة السكن		الإثارة		المجموع
		معتدلة	مشجعة	
متواضع	التكرار الملاحظ	٣٧	١٦	
	التكرار المتوقع	٢٥,٥	٢٧,٤	٥٣
عادي	التكرار الملاحظ	١٥٠	١٥٦	
	التكرار المتوقع	١٤٧,٧	١٥٨,٢	٣٠٦
جيد	التكرار الملاحظ	٣٩	٧٠	
	التكرار المتوقع	٥٢,٦	٥٦,٣	١٠٩
المجموع		٢٢٦	٢٤٢	٤٦٨

درجة الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٢ ـ ١) = ٢.

كا^{٢} = ٥,١٨ + ٤,٧٤ + ٠,٠٣ + ٣,٥١ + ٣,٣٣ = ١٦,٨٤.

بالرجوع إلى الجدول المختص ملحق رقم٢ ص٢٨٠ وباحتمال خطأ ٥٪ أي بدرجة وثوق ٩٥٪ وفق درجات الحرية رقم ٢ يجب على مربع كا أن يكون أكبر من ٥,٩٩ لكي تكون العلاقة ذات دلالة إحصائية معبرة. إذن واستناداً إلى نتيجتنا فإننا نؤكد وجود علاقة بين حالة

المنزل والإثارة وبالتالي فإن الإثارة المعتدلة أو المشجعة تتأثران على التوالي بحالة المنزل العادية والجيدة.

٥ ـ ١ ـ ١ ـ ٤ ـ ملكية المنزل: أو تاثير المنزل كونه ملكاً أم بالإيجار:

لقد شئنا أن نختبر ما ينتج عن ملكية المنزل وهل يتأثر التلميذ إذا كان منزله ملكاً له أم بالإيجار لاعتقادنا أن التفكير في المسكن يشغل اليوم اهتمام السياسيين وعلماء الاجتماع في مواجهة أزمة السكن وما تخلقه من مشاكل واضطرابات.

فبدون شك أن العائلة المالكة لمسكنها تهتم بمعالجة مشاكل أخرى أقل أهمية من المسكن، وبالتالي فإن نشاطها يرتكز حول توجيه الأبناء والاهتمام بهم بحرية أكبر، وبدون ما تفرضه واجبات المستأجر من مواقف وشروط مع التقييد الذي يشتد ويتراخى تبعاً لرضى المالك وغضبه.

أما إذا كان المنزل بالإيجار فهذا يكفي ليشغل بال الأسرة ويوتر نسبياً حياتها. كيف لا وأن قسماً من الدخل يذهب هدراً أو بدل إيجار الذي بإمكانه أن يساعد أكثر في تحمل نفقات الحياة ويساهم، لو لم يكن موجوداً، في رفع مستوى الحالة الاقتصادية التي لها أكبر الأثر في حياة الأفراد.

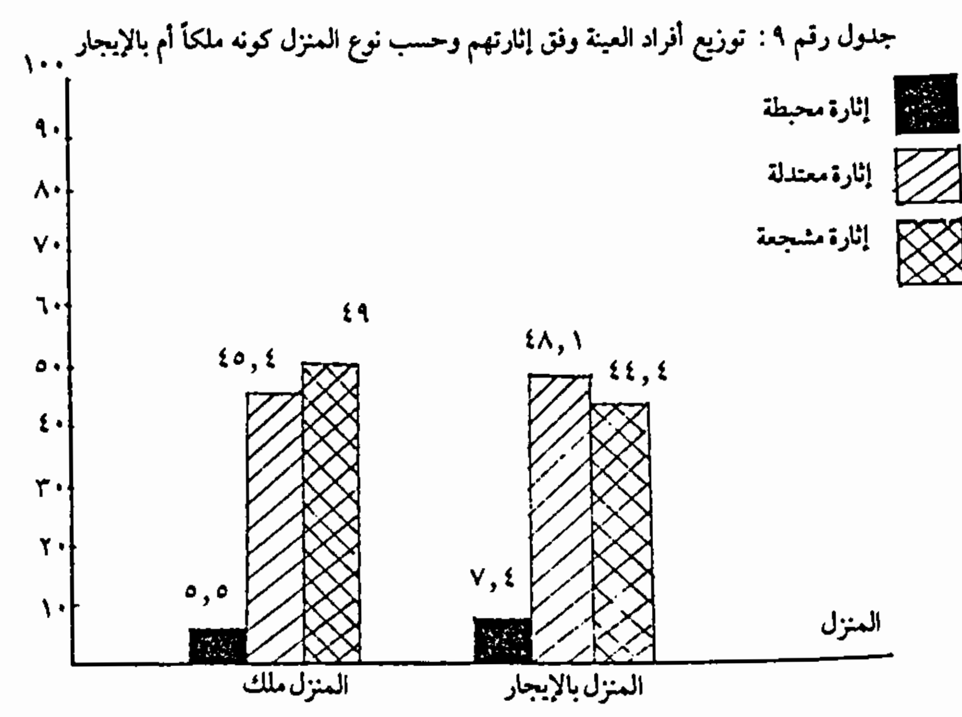
وكان اهتمامنا حول هذا الموضوع يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كان هذا الواقع عندنا يؤثر في إثارة الأبناء لاعتقادنا أننا في منطقة عكار كنا وما زلنا، إلا نادراً، لا نعاني من مشكلة السكن كما يعاني ابن المدينة. كما أن بدلات الإيجار، باستثناء ما هو جديد، ليست مرتفعة مما لا يشكل عبئاً على كاهل رب الأسرة. مع التنويه هنا أن الإيجار الجديد إذا أردنا أن نقارنه بسواه في المدينة يبقى متدنياً جداً. مما يعني أن ملكية المنزل أو عدمها شبه سيان. لذلك افترضنا أن حالة المنزل، كونه ملكاً أم بالإيجار ليست لها في منطقة عكار مدلول كبير أو تأثير مهم. فإثارة الأهل لأبنائهم شبه متقاربة في الاعتدال والتشجيع في كلتا الحالتين من الملك أو الإيجار.

ولاختبار ذلك وزعنا العينة وفق حالة منازلهم وحسب إثارتهم على الشكل التالي جدول رقم ٩ الممثل بالرسم البياني رقم٨.

*

		الإثـــارة			
المـــنزل		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجمـوع
ملك	العدد	٢٦	٢١٣	٢٣٠	
	٪	٥,٥	٤٥,٤	٤٩	٤٦٩
بالإيجار	العدد	٢	١٣	١٢	
	٪	٧,٤	٤٨,١	٤٤,٤	٢٧
المجمـــوع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ٩ : توزيع أفراد العينة وفق إثارتهم وحسب نوع المنزل كونه ملكاً أم بالإيجار



الرسم البياني رقم ٨: توزيع أفراد العينة وفق إثارتهم وحسب ملكية المنزل أو عدمها

بعد قراءة هذا الجدول يتبين لنا أن أكبر نسبة عند الذين يقطنون مساكن ملكاً لهم تبلغ ٤٩٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المشجعة أما أعلى نسبة عند المساكن المستأجرة فبلغت ٤٨,١٪ وتنتمي إلى الإثارة المعتدلة. نستدل من ذلك أن ملكية البيت ترجّح قليلاً كفة الإثارة المشجعة. بينما المنزل المستأجر فيرجحها باتجاه الإثارة المعتدلة. أما بالنسبة للإثارة

المحبطة فإننا نرى أقل نسبة فيها تتوجد عند المنزل المملوك من قاطنيه وتبلغ ٥,٥٪ وإذا قارنا النسب العائدة لنوعي المنزل والموزعة بين الاعتدال والتشجيع نراها متقاربة بفارق بسيط مما لا يظهر دلالة إحصائية ذات مغزى بارز، ومما يدفعنا لنشير إلى أن المنزل المستأجر لا يشكل عندنا مشكلة ذات تأثير بالغ، أو يشكل عقبة في إثارة الأهل للأبناء.

وللتأكد من ذلك، أي من عدم وجود علاقة وارتباط بين ملكية المنزل أو عدمها وإثارة الأبناء، وبما أنه يوجد خلايا في الإثارة المحبطة يقل تكرارها عن خمسة اعتمدنا الإلغاء والاكتفاء فقط في الإثارتين المعتدلة والمشجعة لاستخدامهما في حساب مربع كا. ووصولاً إلى هذه الغاية أوجدنا أولاً التكرار المتوقع وفق الجدول التالي:

المنزل		الإثارة: معتدلة	الإثارة: مشجعة	المجموع
ملك	التكرار الملاحظ	٢١٣	٢٣٠	
	التكرار المتوقع	٢١٣,٩	٢٢٩	٤٤٣
بالإيجار	التكرار الملاحظ	١٣	١٢	
	التكرار المتوقع	١٢	١٢,٩	٢٥
المجموع		٢٢٦	٢٤٢	٤٦٨

درجة الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٢ ـ ١) = ١.

بما أن درجة الحرية تساوي واحد فيتوجب علينا حيال هذا الواقع استخدام المعادلة المصححة لكا^{٢} أي:

$$\text{كا}^{٢} = \text{مج} \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع} - ٠,٥)^{٢}}{\text{التكرار المتوقع}}$$

كا^{٢} = ٠ + ٠ + ٠,٠٢ + ٠,١٥ = ٠,١٧

باحتمال الخطأ يساوي ٥٪ ووفق درجات الحرية الواحدة يجب أن تكون كا^{٢} أكبر من ٣,٨٤ لتكون النتيجة إيجابية لصالح العلاقة بين ملكية المنزل والإثارة، لكننا واستناداً إلى النتيجة التي حصلنا عليها نؤكد أنه لا توجد دلالة إحصائية ذات معنى في تلك العلاقة، وبالتالي فإننا نؤكد النتيجة التي حصلنا عليها والتي تشير إلى أن المنزل كونه ملكاً أم بالإيجار لا يؤثر في تنويع الإثارة بين الاعتدال أو التشجيع.

٥ ـ ١ ـ ٢ ـ الإسكان أو نسبة الأشخاص للغرفة الواحدة:

من البديهي القول إن عدد غرف المنزل لا يعطي صورة دقيقة وتطبيقية عن تأثير حجم المسكن إلا بمقدار ترابط هذا الحجم مع حجم الأسرة. فكم من مسكن متوسط الحجم يلائم الطالب الذي ينتمي إلى أسرة مؤلفة من أربعة أشخاص أكثر من المسكن الكبير الحجم الذي يأوي أسرة من عشرة أشخاص أو يزيد.

من جهة فإن عدد أفراد الأسرة يلعب دوراً في هذا المجال. فبقدر ما يكون عدد الأفراد كبيراً بقدر ما تنخفض نسبة الدخل الفردي ويقل انتباه الأهل لتربية أولادهم والاعتناء بهم، وبذلك يصبح التضخم في الأسرة «عاملاً للانحراف والاضطراب الفردي والعائلي»[٨]. وهذه النتيجة المرضية للازدحام في الإسكان نراها أيضاً في أعمال «لاموت» M. Lamotte حيث أظهر أن هذا الانحراف الناتج عن الازدحام يصل وعلى سبيل المثال إلى ٧٣٪ في مونبليه Montpellier وإلى ٧٤٪ في مرساي Marseille»[٩]. وبالتالي «فإن نسبة الذكاء تنخفض في مفهوم «ليفي لوبوايه Levy - Leboyer عندما يكون عدد الأولاد مرتفعاً»[١٠].

وبالعكس بقدر ما يقل عدد الأولاد في الأسرة تزيد نسبة الدخل الفردي ويتكيف انتباه وتوجيه الأهل لهم، مما يسمح للأهل وبطرق مختلفة أن يشحذوا فكر الطفل وينموا فيه حب المعرفة ويثيروا عنده الرغبة في الاكتشاف.

فنتيجة لعدم التمكن من السهر الدائم إذن والرعاية الكافية لواجبات التلميذ، وبذل الوقت الضروري في التوجيه، والتعرف على مشاكله الخاصة لحلها فإن ذلك يفسح المجال أمام الطفل في التمادي بالمخالفات، وبالخروج عن معطيات الواقع والأصول.

أما من جهة عدد الغرف فإننا نعتقد بأنه كلما تعددت الغرف في المنزل حافظ المسكن على شروط النظافة والترتيب التي بدورها تشكل أسس الصحة العقلية[١١].

وبمقابل ذلك فكلما قل عدد الغرف وكثر الأطفال فيه توترت الحياة داخله وتأزمت العلاقات، وقلما يجد التلميذ الهدوء الضروري للنوم الكافي بسبب الضجة الموجودة باستمرار، وقلما يجد أيضاً مكاناً أو زاوية يحافظ بواسطته على كتبه ودفاتره، وتالياً على نظافتهما وحمايتهما من التمزيق أو التلف. فيأتي التأخر الدراسي أو الفشل في أكثر الأحيان كنتيجة منطقية لهذا الواقع المقلق الذي يعيش فيه.

بعد هذا التقديم لموضوع الإسكان يبقى علينا أن نتساءل: ما هو الإسكان المزدحم وعلى أي أساس اعتبرناه عادياً ولماذا نقول عنه في مكان آخر بأنه إسكان جيد؟

الإسكان وكما عنينا به نسبة الأشخاص المقيمين في الغرفة الواحدة يساوي إذن عدد المقيمين في المنزل مقسوماً على عدد الغرف المسكونة[١٢] أو باختصار:

$$\text{الإسكان أو أس} = \frac{\text{عدد المقيمين في المنزل}}{\text{عدد الغرف المسكونة}}$$

فمن خلال الجدول الذي ارتكزت عليه ماري جوزيه شمبار دو لوي والصادر عن وزارة الإسكان في فرنسا أظهرت «أن الإسكان يكون طبيعياً عندما تحوي الغرفة الواحدة شخصاً واحداً وما دون أو عندما يتوزع الأشخاص بنسبة $\frac{٦}{٤}$ أو $\frac{٨}{٥}$ أو $\frac{١٠}{٦}$ »[١٣] أي أن نسبة الإسكان العادي تساوي ١,٦ وما دون. كما اعتبرت «أن الازدحام يكون مقبولاً عندما يصل إلى حد الشخصين في الغرفة الواحدة ومرضياً عندما يصل إلى ٢,٥»[١٤] نستطيع من خلال هذه المعطيات أن نستنتج ونصف الإسكان حسب مفهوم م. جوزيه وفق الترتيب التالي ١,٦ وما دون إسكان عادي، ١,٧ إلى ٢,٤ إسكان مقبول، ٢,٥ وما فوق إسكان مرضي.

من جهته فإن «غي فيلار» Guy Villars قد اعتمد تصنيفاً آخر معتبراً «أن الإسكان المنخفض يساوي واحداً وما دون، والإسكان المقبول يتراوح بين ١,١ و ١,٩، والإسكان الخطر عندما يتراوح العدد بين ٢ و ٢,٤، بينما الإسكان المرتفع ذو الطابع المرضي يكون مساوياً ٢,٥ أو أكثر»[١٥].

أما كابول Capul فقد اعترف «أن النسبة المتوسطة في مساكن اليوم تصل إلى ٢,٨ وهي نسبة مرتفعة جداً وذات نتائج خطيرة إذا انطلقنا من العتبة المرضية في الإسكان التي تساوي ٢,٥»[١٦].

من خلال هذا العرض للأرقام يتبين لنا أن الجميع متفقون على أن الإسكان المزدحم ذا الطابع المرضي يساوي ٢,٥ وما فوق وعلى أنه بقدر ما تقل نسبة المقيمين في الغرفة الواحدة يتأهل المنزل أكثر فأكثر للعب دور المنشط والحافز لنشاط التلميذ وأيضاً لتجويد مستوى الحياة في العائلة.

أما بالنسبة إلى التصنيف الذي اعتمدناه في بحثنا فلقد ارتكزنا فيه على معطيات

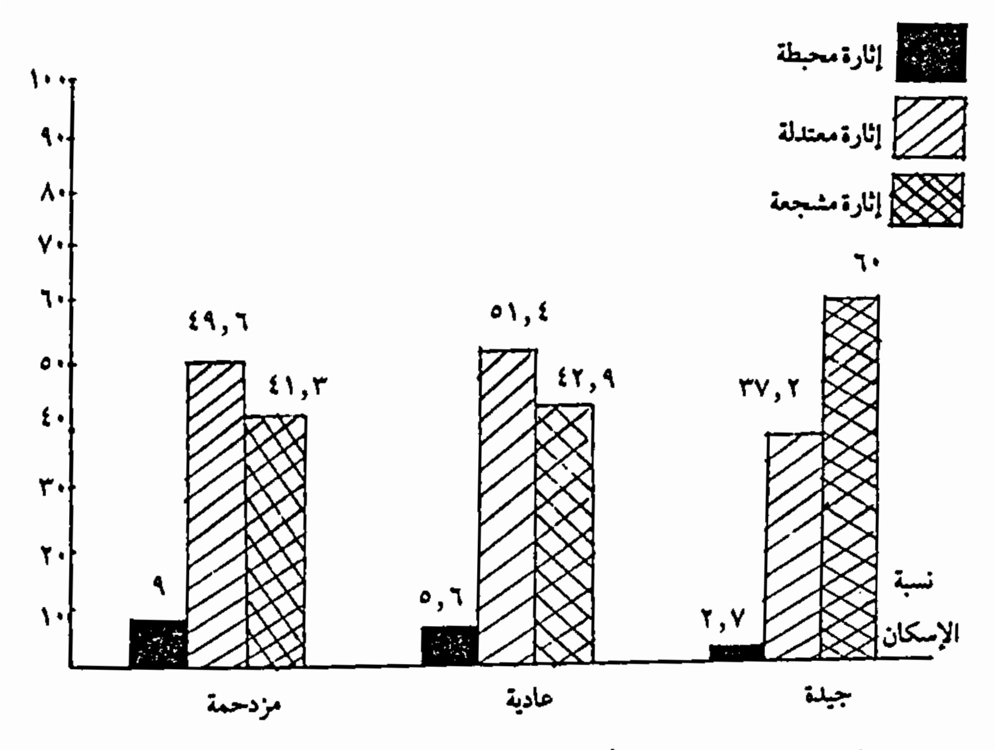
المنطقة التي نعيش فيها حيث طبقنا الاستمارة، آخذين بعين الاعتبار كثرة الولادات التي تحدث ضمن البيت الواحد وعدم إمكانية الأهل تخصيص غرفة لكل شخص وحتى لكل شخصين علماً أنه توجد حالات عديدة تحوي إلى جانب الآباء والأبناء ذوي الآباء أو المقربين منهم. إضافة إلى ذلك فإننا نعتقد أنه من البديهي عدم مقارنة منطقتنا النامية بالمجتمعات الأوروبية المتقدمة لذلك يستحيل علينا اعتماد التصنيف السابق. وانطلاقاً من هذا الواقع إذن اعتبرنا أن الإسكان يكون مزدحماً عندنا بوصول النسبة إلى ٣ وما فوق ويكون عادياً عندما تتراوح النسبة بين ٢ و ٢,٩. أما الإسكان الجيد فهو الإسكان الذي تنخفض فيه النسبة عن ٢ أي ١,٩ وما دون.

ونسبة الإسكان في عينتنا استحصلنا عليها بارتكازنا على معطيات الأسئلة رقم ١٥ و ١٩ و ٢٠. إلا أنه يوجد داخل أفراد العينة ستة تلاميذ لم يجيبوا على أحد هذه الأسئلة الثلاثة مما اضطررنا إلى إلغائها من مجموع العينة التي بلغت بعدئذ ٤٩٠ موزعة حسب الجدول رقم ١٠ المتمثل بالرسم البياني رقم٩.

نسبة الإسكان		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
مزدحمة	العدد	١٢	٦٦	٥٥	
	٪	٩	٤٩,٦	٤١,٣	١٣٣
عادية	العدد	١٠	٩١	٧٦	
	٪	٥,٦	٥١,٤	٤٢,٩	١٧٧
جيدة	العدد	٥	٦٧	١٠٨	
	٪	٢,٧	٣٧,٢	٦٠	١٨٠
المجموع		٢٧	٢٢٤	٢٣٩	٤٩٠

جدول رقم ١٠ : توزيع أفراد العينة وفق إثارتهم وحسب نسبة الإسكان عندهم

* *



الرسم البياني رقم ٩ : توزيع أفراد العينة وفق إثارتهم وحسب نسبة الإسكان عندهم

إذا تفحصنا هذا الجدول يظهر لنا أن أعلى نسبة عند المنازل المزدحمة تبلغ ٤٩,٦٪ وهي تتلقى إثارة معتدلة، مع الإشارة إلى أننا كنا نتوقع أن تكون نسبة الإثارة المحبطة أكبر لكننا نرجع ذلك كما سبق وذكرنا إلى رفض أفراد عينتنا لواقعهم والتعويض عن ذلك بإثارة ترتفع عما هم فيه سعياً وراء مستوى ينتشلهم من واقعهم الأليم إضافة إلى عوامل فردية واجتماعية تداخلت في حياته وأثرت في رفع مستوى الإثارة. أما أكبر نسبة عند ذوي الإسكان العادي فهي تبلغ ٥١,٤٪ وقد تلقت إثارة معتدلة. بينما أكبر نسبة عند الذين ينعمون بإسكان جيد قد بلغت ٦٠٪ وهي تتلقى الإثارة المشجعة.

وفي قراءة عمودية لمعطيات هذا الجدول تتأكد فرضيتنا بشكل واضح وجلي إذ نرى أن أكبر نسبة عند الذين أثيروا بإحباط بلغت ١٢ من أصل ٢٧ أي بنسبة ٤٤,٤٪ وهي تنتمي إلى ذوي الإسكان المزدحم وأقلها عند ذوي الإسكان الجيد إذ هي بنسبة ٥ على ٢٧ أي ١٨,٥٪. بينما أكثر الذين أثيروا بتشجيع نراهم يبلغون ١٠٨ وهم يتمتعون بإسكان جيد. باختصار فإننا نرى تزايداً مستمراً عند ذوي الإثارة المشجعة كلما ارتفعنا من الإسكان

المزدحم إلى الإسكان الجيد مروراً بالإسكان العادي. وهذا التزايد المستمر يرافقه تراجع موازٍ ومستمر عند ذوي الإثارة المحبطة لأن العلاقات داخل الأسرة تتأثر، سلباً أو إيجاباً، مع تزايد أو انخفاض نسبة الإسكان. فمع الإسكان المزدحم نرى أن كل حركة أو عمل صادر عن أحدهم سيربك أو يزعج الآخرين بطريقة أو بأخرى، وإن لم يكن هذا الإزعاج بادياً فإنه سيتخزن في اللاشعور ويرتد توتراً في النفوس وكظماً للعواطف وتشنجاً للأعصاب نتيجة لعدم الراحة الكافية الناتجة عن هذا الوضع المفروض عليهم. لذلك فإننا نعتقد بأن التلميذ الذي يعيش في هكذا جو سيجد في المدرسة وفي صفه بالذات المكان المناسب للتفتيش عن هذا التشنج مما يدفعه إلى عدم التركيز والاسترخاء في التفكير. ولا غرابة في أن يكون الفشل المدرسي النتيجة الحتمية لما آل إليه هذا التضخم في عدد أفراد الأسرة وعندئذٍ لا تتعجب في انخفاض مستوى الطموح بنسبة تعادل حدة هذا الفشل وتأثير ذلك الازدحام.

من جهته فإن الدكتور أنطون يؤكد لنا «أن عدد الأولاد في العائلة له تأثير على طموح الإناث فالعائلة الكبيرة العدد تحد من طموحات البنات أكثر من العائلة القليلة العدد بينما هذه النتيجة لا نراها بشكل ملحوظ على صعيد الذكور»[١٧].

يهمنا أن نتساءل هنا، وبعد أن لاحظنا أيضاً تأثّر البنات بعدد غرف المنزل أكثر من الذكور، لماذا هذا الاختلاف؟ هل للجنس دور في ذلك أم أن الذكور يتغلبون على هذه العوامل المعيقة أكثر من الإناث؟ فحسب ما نعتقد أن معاملة الأهل المتميزة للأبناء واستغلالها لصالح الذكور يخفف من وطأة هذه العوامل إلى جانب كون الذكور يقضون معظم أوقات الفراغ باللعب خارج المنزل بعكس الإناث اللواتي يحظّر عليهن مثل ذلك بسبب التربية المتميزة كما سبق وأشرنا. وهذا ما يجعل البنت تعاني أكثر من عامل المنزل وتبعاته.

وللتأكد من هذه العلاقة الموجودة بين نسبة الإسكان ومدى الإثارة وللتثبت من هذه النتيجة التي توصلنا إليها فإننا سنلجأ إلى استعمال مربع كا. لذلك حددنا التكرار المتوقع للتوزيع الملاحظ ومثلناه في الجدول التالي:

* *

نسبة الإسكان		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
مزدحمة	التكرار الملاحظ	١٢	٦٦	٥٥	١٣٣
	التكرار المتوقع	٧,٣	٦٠,٨	٦٤,٨	
عادية	التكرار الملاحظ	١٠	٩١	٧٦	
	التكرار المتوقع	٩,٧	٨٠,٩	٨٦,٣	١٧٧
مشجعة	التكرار الملاحظ	٥	٦٧	١٠٨	
	التكرار المتوقع	٩,٩	٨٢,٢	٨٧,٧	١٨٠
المجموع		٢٧	٢٢٤	٢٣٩	٤٠٩

درجة الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كا^{2} = ٣,٠٢ + ٠,٤٤ + ١,٤٨ + ٠ + ١,٢٦ + ١,٢٢ + ٢,٤ + ٢,٨ + ٤,٦٩
= ١٧,٣١.

لوجود دلالة ذات معنى يجب أن تكون كا^{2}، استناداً إلى الملحق رقم ٢ آخر الكتاب وباحتمال خطأ ٥٪ ووفق درجة الحرية رقم ٤ يجب أن تكون أكبر من ٩,٤٩. إذن استناداً إلى نتيجتنا يوجد معنا دلالة إحصائية مما يؤكد النتيجة على الصعيد العام وهذا يعني أن نسبة الإسكان تؤثر في تنويع إثارة الأبناء وبدرجة وثوق كبيرة يقل احتمال الخطأ فيها حسب الجدول المختص عن واحد بالمئة لأن كا^{2} في هذه الحالة تزيد عن ١٣,٢٨.

وبما أن مستوى الطموح على علاقة مباشرة بالنجاح أو الفشل فإننا نستطيع أن نستند على نتائج البحث الذي أجريناه سابقاً (بحث لنيل شهادة الماجستير) والذي توصلنا من خلاله إلى «أن المنازل ذات الإسكان المنخفض تساهم في تفوق الطالب وتبوئه أفضل النتائج بينما المنازل التي تعاني من الإسكان المرتفع فإنها تدفعه إلى الفشل والرسوب»[١٨]. وهذا ما يدفعنا إلى التأكيد بأن الإسكان يلعب دوراً في دفع الآباء إلى تنويع إثارتهم لأبنائهم وفي تقرير مسارها إذ عن طريق هذا الواقع المعيوش يتحدد تعامل الأهل مع الأبناء. فبقدر ما يكون الإسكان جيداً تكون الإثارة مشجعة ويقل الإحباط وكلما ازدادت نسبة الإسكان في المنزل خفت إثارة الأهل وانحدرت إلى مستوى أقل وبالتالي فإن مستوى الطموح سيعلو ويرتقي بخط مواز لقلة الازدحام في المنزل أو لامتياز قاطنيه بإسكان جيد.

*

٥ ـ ١ ـ ٣ ـ نسبة الدخل الفردي على إثارة الأبناء:

مما لا شك فيه أن التطور الاقتصادي، على الصعيد الوطني أم على الصعيد العائلي، يسمح برفع مستوى الحياة، ويساهم في تأمين الحاجيات، الضرورية والكمالية، وفي الوصول إلى الأهداف، وتالياً يساعد في تحقيق الطموحات. والتطور الاقتصادي والفكري نعتبرهما نتيجة حتمية للمدخول الجيد. من جهة ثانية أن الصعوبات المادية أو المدخول الضعيف يؤدي على الصعيد الأسري أو الفردي في بعض الأحيان وعند البعض إلى الجنوح والإجرام، إذ أن عدم الطمأنينة الناتجة عن الفقر المزمن المتمثل بالغذاء غير الكافي وباللباس الهزيل وبالمسكن المتواضع وبالتمايز المعيوش بين سائر أفراد المجتمع تدفع بصاحب المعاناة إلى الانتقام لوضعه التعيس بسلوك مريض أو برضوخ لما هو فيه مما يحبط عزيمته ويشل طموحه.

وأكثر ما يتأثر بهذا الوضع هو العمل المدرسي وبخاصة متابعة التحصيل العالي. فكثير من أبناء الدخل المتواضع ينهون دراستهم بعد نيلهم الشهادة المتوسطة لعدم استطاعة هذا الدخل المتواضع من تلبية مصاريف الدراسة ومتطلباتها. ويؤكد روكلين ما نشير إليه بقوله: «إن ٢٥٪ من الأولاد يعلنون رغبتهم في ترك الدراسة عند نهاية المرحلة المتوسطة لأسباب مالية»[١٩]. ونستدل على ذلك أيضاً من خلال الدراسة التي قدمها عبد العزيز القوصي عن التأخر الدراسي وعرض فيها ميدانياً طبيعة بعض الحالات التي من ضمنها حالة تلميذ «في الثاني المتوسط، عمره ١٤ سنة، عمره العقلي متوسط، المستوى الاقتصادي للمنزل منحط جداً. . . كانت النتيجة تأخر وسرقة وتدخين»[٢٠].

من جهة أخرى أن إطالة الفترة الدراسية أو تركها تتأثر بالعامل الاقتصادي، مما يعني أن مستوى الطموح يتأثر طبقاً لهذه الإطالة. فبقدر ما تكون الدراسة طويلة يكون مستوى الطموح رفيعاً ولهذا السبب نبين ما استنتجه الدكتور جوزيف أنطون بهذا الصدد إذ «أن الذين يتركون الدراسة ينتسبون بمعظمهم إلى المدارس الرسمية التي تضم بكثرة ذوي المستوى الاقتصادي المتواضع وتحديداً فإن من أصل ١٢ تلميذاً يدخلون الصف الأول من المرحلة الابتدائية يصل اثنان فقط إلى الصف الأول من المرحلة الثانوية»[٢١]. (استناداً إلى تلاميذ العام الدراسي ٦٨ ـ ٦٩).

وعلى الصعيد الوطني العام يمكننا القول: إن تقدم التربية أو انحطاطها يرتبطان بالتقدم الاقتصادي أو تقهقره ومثلنا على ذلك «العصر الذهبي للتربية اليونانية، عصر علماء

المدرسين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو، كما يقول صالح عبد العزيز، كان عصر رخاء وتقدم اقتصادي... فالشعب الفقير اقتصادياً قلما يُقبل على الأفكار الجديدة أو يُصغي إليها»[٢٢].

من الواضح إذن أن الدخل يؤثر على جميع نواحي الحياة، فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار عنصراً ذا قيمة فعالة عند دراسة أي موضوع له صلة بالكائن البشري وبخاصة ما يتعلق بنشاطاته وتطلعاته المستقبلية لذلك كان لزاماً علينا أن نتبين أثره على مستوى طموح الأبناء، لأننا نعتقد أن تطور الطموح وارتقاءه يرتبطان بدون أدنى شك، إلى جانب المستوى الثقافي، بالمستوى الاقتصادي. فبقدر ما يكون الدخل مرتفعاً والمستوى الاقتصادي جيداً تكون الظروف مهيأة لمستوى رفيع للطموح.

يجدر التنويه هنا بما وجده «ماكنلي» من أن أبناء الطبقات الاقتصادية الدنيا يكونون «أقل إعجاباً بوالديهم من أبناء الطبقات الاقتصادية العليا. ولذلك اختار ٦٩٪ من أبناء الطبقة الغنية آباءهم وأمهاتهم كمثل يعجبون به بين كل أقاربهم الراشدين. وانخفضت هذه النسبة إلى ٥٦٪ من أبناء الطبقة المتوسطة ثم إلى ٥٤٪ من أبناء الطبقة الدنيا»[٢٣]. نضيف هنا إلى أن هذا الإعجاب يعتبر ترجمة عملية وتطبيقاً فعلياً لتأثر الطموح بالمستوى الاقتصادي لأن الإنسان يطمح دائماً إلى تحسين وضعيته، فمن الضروري إذن، وبدافع الطموح الإيجابي، أن يعجب الابن بأبيه أو بأمه وأن يمتثل بهما لكونهما يحظيان بهذا المستوى الرفيع، مما يدفع تلقائياً أبناء الطبقة الدنيا ليمتثلوا ويعجبوا بغير آبائهم وتالياً لأن تقل نسبة الإعجاب بذويهم. نعتقد إذن أن المستوى الاقتصادي يشكل الباعث في تحريك الطموح وتحديد مستواه.

لا بد من الإشارة إلى أن المدخول الشهري العام لا يعطي فكرة صحيحة عن المستوى الاقتصادي لأن قيمة المدخول ترتبط بعدد الأفراد الذين يعيشون من هذا المدخول، فكم من دخل مرتفع يصبح غير كاف إذا كثُر الأولاد بعكس الدخل المتوسط الذي يكون كافياً بشكل وافر لأسرة ذات طفلين أو ثلاثة على الأكثر. إذن لكي نظهر أثر المدخول بصورة دقيقة معيارية يتوجب علينا أن نعتمد الدخل الشهري للفرد أي ما يعود إليه من دخل العائلة في الشهر. ونحصل على ذلك بتوزيع الدخل الشهري العام للأسرة على عدد المقيمين في المنزل أو المستفيدين منه، أي باختصار:

$$\frac{\text{المدخول الشهري العام}}{\text{عدد المقيمين}}$$

لا بد من التنويه إلى وجود بعض الحالات حيث يتمتع ذو الدخل المتوسط بمستوى مريح من الحياة إذ يكون الدخل لديه وسيلة حياتية مساعدة بينما يتمتع ذو الدخل الجيد بمستوى تعيس من الحياة إذ يكون هو عبداً للمال فيدّخر قسماً كبيراً من مدخوله ولا يتصرف إلا بجزء يسير ولما هو ضروري جداً. ولا بد من التنويه أيضاً بأنّ ما يحتاجه الفرد في الأسرة لا يعادل ما يحتاجه الفرد الآخر أي أن مصروف الولد الأول يفوق مصروف الولد الرابع إنما على العموم أن الدخل الفردي المرتفع نعتبره وسيلة مساعدة للمرء في تخطي الصعاب. لذلك افترضنا أن نسبة الإثارة المشجعة والمحفزة لطموح الفرد ترتفع مع ارتفاع نسبة الدخل الفردي يعني ذلك أن الإثارة المشجعة تكون من نصيب ذوي الدخل الفردي المرتفع بينما أعلى نسبة عند ذوي الإثارة المحبطة تكون من نصيب أصحاب الدخل الفردي غير الكافي والمنخفض.

يجدر بنا أن نتساءل عن كيفية تصنيف هذا الدخل. عن تصنيف الدخل المرتفع وتمييزه عن الدخل المعتدل وغير الكافي. نشير هنا إلى أننا انطلقنا في تحديدنا لنسبة الدخل الشهري للفرد من الحد الأدنى للأجور للعام ١٩٨٢، سنة إجراء البحث(٢٤) الذي أقرته الدولة بمعدل ١١٢٥ ليرة والذي جاء على غير ما طالب به الاتحاد العمالي العام بلسان رئيسه حيث اعتبر «أن مستويات الأجور يجب أن تتجاوز ٣٠٠٠ ليرة لتمكين العمال من مواجهة الأعباء المعيشية»(٢٥).

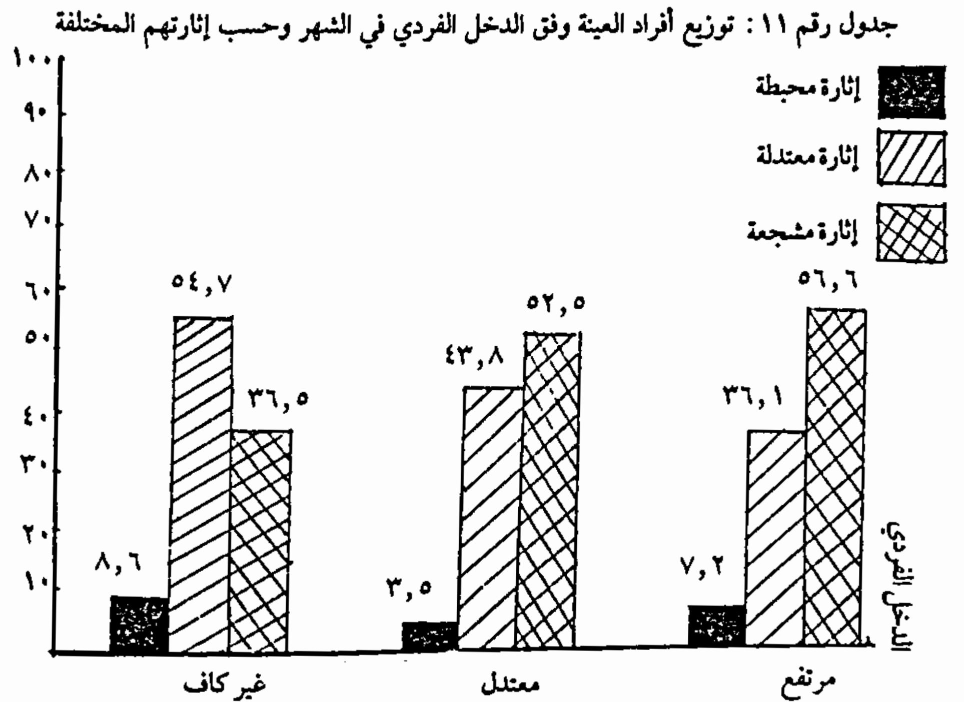
حيال هذا الواقع اعتبرنا أن هذا الحد الأدنى، الذي أقر رسمياً والذي لم يحظ برضى الاتحاد العمالي العام، غير كاف لعائلة كاملة مؤلفة من خمسة أولاد إلى جانب الأب والأم أي لعائلة مؤلفة من سبعة أفراد. إذن الدخل الفردي في الشهر يكون غير كاف إذا كان يساوي أقل من $\frac{١١٢٥}{٧}$ أي ١٦٠ ليرة. ومن هذا المعيار اعتبرنا أن كل نسبة تتجاوز ثلاثة أضعاف النسبة غير الكافية تكون مرتفعة أي التي تتعدى ٤٨٠ ليرة. وبذلك نستنتج أن النسبة التي تتراوح بين ١٦١ و ٤٨٠ تكون معتدلة.

قبل توزيع عينتنا حسب هذا التصنيف نشير إلى أنه لا بد من ورود أجور غير صحيحة في أجوبة عينتنا إما لجهل الأولاد أو لغاية إخفاء الأجر الحقيقي والعمل على تمويهه، سلباً أم إيجاباً، لغاية في نفوسهم، إلى جانب أن حساب الدخل متعدد الأبواب والأوجه الناتجة عن الأموال المنقولة وغير المنقولة وكان بإمكاننا أن نغيّر بعضها حسب مفهومنا لواقع الحال إنما ولكي لا يقال إن التعديل كان مزاجياً تركنا الأجر كما ورد في الاستمارة علنا بذلك نجعل احتمال الخطأ شبه متقارب عند الجميع.

الآن وبعد تحديدنا لهذا التصنيف وباستعمالنا للأسئلة رقم ١٩ ـ ٢٠ ـ ٢١ ـ استطعنا معرفة الدخل الفردي لمجموع عينتنا، وبعدئذ وزعناها وفق التصنيف الذي ارتأيناه مع الإشارة إلى وجود عشرين فرداً لم يصرحوا بمدخول عائلاتهم فأصبح المجموع لدينا ٤٧٦ فرداً موزعين حسب الجدول التالي رقم ١١ المتمثل بالرسم البياني رقم ١٠.

		الإثـــارة			
الدخل الفردي في الشهر		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجمــوع
غير كاف	العدد	١٠	٦٣	٤٢	
	٪	٨,٦	٥٤,٧	٣٦,٥	١١٥
معتدل	العدد	١٠	١٢٢	١٤٦	
	٪	٣,٥	٤٣,٨	٥٢,٥	٢٧٨
مرتفع	العدد	٦	٣٠	٤٧	
	٪	٧,٢	٣٦,١	٥٦,٦	٨٣
المجمـــوع		٢٦	٢١٥	٢٣٥	٤٧٦

جدول رقم ١١ : توزيع أفراد العينة وفق الدخل الفردي في الشهر وحسب إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٠ : توزيع أفراد العينة وفق الدخل الفردي في الشهر وحسب إثارتهم المختلفة

يتضح لنا من خلال هذا التوزيع أن أكبر نسبة من ذوي الدخل غير الكافي تبلغ ٥٤,٧٪ وتنتمي إلى الإثارة المعتدلة وهذا يؤكد ما سبق وأشرنا إليه من أن أصحاب الحالات المتواضعة تثير أبناءها باعتدال حباً بالتعويض عن نقص حاصل ورغبة في رفع مستواهم إلى مرتبة أرقى عملاً بالارتقاء الطبيعي للطموح وهذا ما جعل الإثارة معتدلة. وما يدعم وجهة نظرنا هذه هو أن أكبر نسبة للدخل بلغت ٥٢,٥٪ وتنتمي إلى الإثارة المشجعة أي إلى مرتبة أرقى، وتأكيداً لذلك نرى أن النسبة الكبرى من ذوي الدخل المرتفع تبلغ ٥٦,٦٪ وتنتمي إلى الإثارة المشجعة.

ومن خلال هذا الجدول يتضح لنا أيضاً أن النسبة العظمى بين ذوي الإثارة المشجعة هي صاحبة الدخل المرتفع وتبلغ ٥٦,٦٪ مقابل ذلك أن أعلى نسبة بين ذوي الإثارة المحبطة هي ٨,٦٪ وهي صاحبة الدخل غير الكافي.

إذن إن نسبة الدخل الفردي تلعب دوراً في دفع الأهل إلى توجيه الأبناء وإثارتهم بطرق مختلفة وبشكل يرتبط بهذه النسبة.

من جهة ثانية ومن خلال الرسم البياني العائد للجدول نرى أن الإثارة المشجعة ترتفع من ٣٦,٥٪ إلى ٥٦,٦٪ مروراً بـ ٥٢,٥٪ كلما ارتفعنا بمستوى الدخل من الدخل غير الكافي إلى الدخل المرتفع مروراً بالدخل المعتدل. وبخط معاكس نرى الإثارة المعتدلة تنخفض من ٥٤,٧٪ إلى ٤٣,٨٪ ثم إلى ٣٦,١٪ مع ارتفاعنا بمستوى الدخل. أما في ما يخص الإثارة المحبطة فإننا نراها تنخفض من ٨,٦٪ إلى ٣,٥٪ عند انتقالنا من الإثارة المحبطة إلى الإثارة المعتدلة غير أنها تعود لترتفع إلى ٧,٢٪ عند الإثارة المشجعة خلافاً لما هو مفروض والسبب في ذلك يعود برأينا إلى تمويه حقيقة الدخل عند بعضهم. فمن خلال هذا الرسم نستنتج ونؤكد ما افترضناه إذ أن نسبة الإثارة المشجعة والمحفزة لطموح الفرد ترتفع مع ارتفاع نسبة الدخل الفردي، ويرافق هذا الارتفاع أيضاً انخفاض في الإثارة المعتدلة مما يعني أن الإثارة المعتدلة تكون من نصيب ذوي الدخل غير الكافي بينما الإثارة المشجعة تكون من نصيب ذوي الدخل المرتفع.

ولإزالة كل مجال للشك في هذه النتائج نستعين بمربع كا. لذلك أوجدنا التكرار المتوقع كما هو ظاهر في الجدول التالي:

الدخل الفردي في الشهر		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
غير كاف	التكرار الملاحظ	١٠	٦٣	٤٢	١١٥
	التكرار المتوقع	٦,٢	٥١,٩	٥٦,٧	
معتدل	التكرار الملاحظ	١٠	١٢٢	١٤٦	٢٧٨
	التكرار المتوقع	١٥,١	١٢٥,٥	١٣٧,٢	
مرتفع	التكرار الملاحظ	٦	٣٠	٤٧	٨٣
	التكرار المتوقع	٤,٥	٣٧,٤	٤٠,٩	
المجموع		٢٦	٢١٥	٢٣٥	٤٧٦

درجات الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كا² = ٢,٣٢ + ٢,٣٧ + ٣,٨ + ١,٧٢ + ٠,٠٩ + ٠,٥٦ + ٠,٥ + ١,٤٦ + ٠,٩٠ = ١٣,٧٢.

وحسب احتمال الخطأ يساوي ٥٪ ووفق درجة الحرية رقم ٤ يجب أن تكون كا²، استناداً إلى الملحق رقم ٢ في آخر الكتاب، أكبر من ٩,٤٩ حتى تكون النتيجة ذات دلالة إحصائية. إذن استناداً إلى نتيجتنا يوجد دلالة ذات معنى والنتيجة موثوق بها بأكثر من ٩٩٪ أي باحتمال للخطأ يوازي أقل من ١٪ وبالتالي فإن الدخل الفردي يؤثر بفعالية وبتأكيد في تنويع الإثارة.

٥ ـ ٢ ـ المستوى الثقافي للعائلة:

من المتفق عليه لدى الجميع أن الطفل يتأثر بكل ما يحيط به وبخاصة بتفاعله مع أهله وبتعاطيهم معه. وبهذا سيتكون قاموسه اللغوي الذي يتسلح به في حياته. فبقدر ما يكون المستوى الثقافي للأهل مرتفعاً يستطيعون إغناء هذا القاموس وتهذيبه وتنويع المعاملة الإيجابية وتالياً يشحذون فكر الأطفال ويزيدون في معارفهم العامة عن طريق تأمين الجو الملائم المحفز إذ أن العائلة المثقفة تكون دائماً لأبنائها بالمرصاد، تراقبهم وتسهر على توجيههم دون أن تبخل عليهم بالمساعدة والتشجيع المستمر. فيعطونهم بذلك صورة الأهل المثالية قولاً وعملاً وينمون فيهم الرغبة الدائمة في التفوق لأنهم يعلمون ويعرفون يقين المعرفة بأن الصد والمواقف المتشددة والصارمة يعيقان كل نمو سليم وبالأخص كل عمل مدرسي وكل حافز للنشاط والتقدم. فالأهل في هذه الحالة يكملون نشاط المدرسة فما يسمعه الطفل في المدرسة يرتد صداه في البيت ويجد امتداداً له في مناقشات العائلة ومن

خلال تبادل الآراء والأحاديث وعرض المعلومات.

بالمقابل فإن العائلة ذات المستوى الثقافي المتدني تشكل عقبة أمام التفتح السريع لقوى الطفل، فتحد من لغته وتقلل من احتكاكه مع الغير فتضعف ذكاءه وتختصر من تبادل الآراء والمناقشات مع الأبناء وبالتالي تحد من نمو اللغة والذكاء عند هؤلاء لكون الأهل غير قادرين على فهم طبيعة المشاكل ليقدموا لهم فيما بعد المساعدة الضرورية والناجحة في هذا المجال. باختصار إنهم لا يتفهمون واقع الطفل وما يحوي من مشاكل علائقية ونفسية وكم هو بحاجة إلى المساعدة على كل الصعد وفي كل المجالات وعلى الأخص في عمليات التوجيه والإرشاد إذ يبقى طموحهم ذو حدود ولمصلحتهم الخاصة هم بالذات وليس لمصلحة أبنائهم وما يتوقون إليه.

في هذا الخصوص يشير الدكتور جوزيف أنطون «بقدر ما يكون المستوى الثقافي لأحد الأبوين أو للاثنين معاً مرتفعاً يكون مستوى الطموح للذكور وبالأخص للإناث مرتفعاً»[٢٦].

وحول هذا المعنى يشير الدكتور أنطون في مكان آخر إلى «أن الأهل غير المثقفين يميلون إلى دفع البنات أكثر من الذكور لترك المدرسة»[٢٧].

نعتبر إذن أن المستوى الثقافي بمثابة المحرك لنشاطات التلميذ العقلية والركيزة الثابتة لكل نجاح في المستقبل. إن «ريتزن» و «مالاكيان» P. Debray - Ritzen et B. Melékian أرجعا فقدان الإثارة والتشريط الملائم إلى «الجو الثقافي الهزيل وإلى إضعاف الرغبة عندهم للتعلم»[٢٨]. فانطلاقاً من هذه الحقيقة نعتقد أن النجاح المدرسي يكون على علاقة وثيقة بثقافة الأهل. فبقدر ما يكون المستوى مرتفعاً بقدر ما يتعزز النجاح عند الأبناء وتثار قواهم العقلية وبقدر ما يتغلب الآباء على مستواهم الاقتصادي المعيق. فلا يُشعرون الطفل بعجزهم المادي الذي إذا وعاه الطفل ارتبك تكيفه وتوتر سلوكه. كما أنهم يستطيعون جعل الأولوية في حياة الأطفال لما ينشط حب المعرفة عندهم ويحرك لديهم أصول التفوق وبذور الاجتهاد. ما تجدر إشارته هنا هو أن مستوى ثقافياً جيداً يستطيع أن يعوّض بعض الشيء عما يسببه مستوى اقتصادي سيىء. فالأهل بتفهمهم وثقافتهم يؤمنون قدر المستطاع بطرقهم الخاصة متطلبات ابنهم المدرسية ولو على حساب حياتهم الشخصية فيكفي أن لا يُشعروا الطفل بالنقص والحرمان وألا يكون تدني مستواهم الاقتصادي سبباً في اضطرابات عائلية ذات نتائج سلبية متعددة.

وبالعكس بقدر ما يكون المستوى الثقافي متدنياً وهزيلاً تخنق عند الطفل طاقاته الإبداعية ويشل تفكيره، ونادراً ما تكون المثيرات كافية لجعل التعلم يسير في طريقه

الصحيح ويتلقى الابن أيضاً إحباطات متلاحقة ومؤلمة وبخاصة عند فشل التلميذ فيستقبل الأهل هذه النتيجة بكثير من الصرامة والعقاب الجسدي وحتى بالانتقام من الطفل بوسائل شتى مما يزيد عنده الاستعداد للفشل ويقوّض عزائمه للنجاح. فيلجأون عندئذ إلى إخراجه من المدرسة كعقاب له ودفعه إلى ميدان العمل القاسي مع إلصاق النعوت المؤلمة به والمجرحة بدلاً من توعيته وإرشاده وإيقاظ روح المثابرة لديه والتفوق في المرحلة المقبلة، مما يحبطه ويحطّم رغباته وطموحاته.

وما تجدر الإشارة إليه أيضاً هو أن الجهل والمستوى الثقافي المتدني يزيد من تأثير المستوى الاقتصادي السيء ومن جهة ثانية يعيق المستوى الاقتصادي الجيد. في هذه الحالة نرى الأهل ورغم وجود المال الوافر يقفون مكتوفي الأيدي ليس بمقدورهم خلق أي مثير أو منبه عقلي يشحذ ذهن الطفل ويقوّي فيه ملكة الإدراك والتعليل. وإذا ما فعلوا ذلك بعض الأحيان يأتي عملهم ناقصاً يرتد بالضرر على ابنهم وحتى على مستقبله الدراسي ككل. فكم من الآباء الذين أفسدوا في ولدهم روح التعاون ومفهوم العمل المنتج نتيجة لتوجيههم الخاطىء أو إثارتهم غير الحكيمة وتالياً أضاعوا مستقبله في متاهاتهم ورغباتهم.

هذا ما استنتجه ميشال جيلي من خلال أبحاث عديدة، وبعد التأكد من تساوي الذكاء لدى عينة من الطلاب التي اختارها استنتج «وجود علاقة لا ريب فيها بين المستوى الثقافي للأهل والنجاح المدرسي لأبنائهم»[٢٩].

لكن ما نتساءله هنا هل أن الطفل يتأثر وبنفس الدرجة بالمستوى الثقافي لكل من الأبوين؟ أم هناك اختلاف في هذا التأثير وفي نسبته لكل من مستوى الأب ومستوى الأم؟

قبل اختبار ذلك نشير إلى أننا قسمنا المستوى الثقافي إلى مراتب خمس:

- المستوى الأمي أي الذي لا يعرف الكتابة والقراءة.

- المستوى الابتدائي ويحوي في داخله من أنهى أو لم ينه الدروس الابتدائية ولم تسنح له الظروف متابعة الدروس في المرحلة المتوسطة.

- المستوى التكميلي ويتضمن من حاز على الشهادة الابتدائية وتابع تحصيله في المرحلة المتوسطة إلى أن نال أو لم ينل الشهادة المتوسطة.

- أما المستوى الثانوي فيضم كل من تابع دروسه بعد المرحلة المتوسطة ولم يدخل الجامعة، أي من تابع دروسه المهنية أو الفندقية أو في دور المعلمين.

- وأخيراً المستوى الجامعي وهو لمن أنهى دروسه الثانوية وتابع أو يتابع تحصيله الجامعي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا اعتبرنا من تعلم في صغره عند الشيخ أو عند الكاهن القراءة والكتابة ولم يدخل المدرسة من ذوي المستوي الابتدائي.

وللوقوف على تأثير هذا المستوى الثقافي بوضوح سنبين:

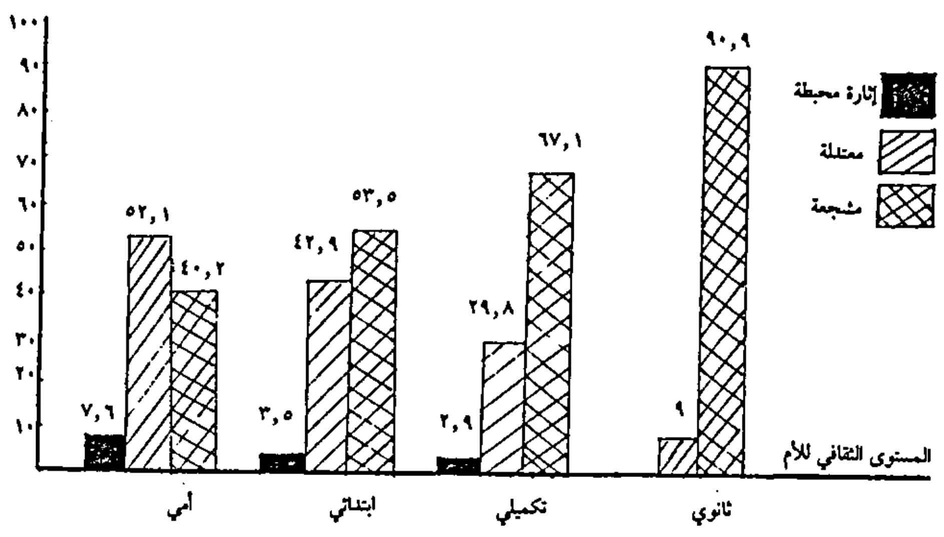
٥ ـ ٢ ـ ١ ـ تأثير المستوى الثقافي للأم:

لقد افترضنا أن ارتفاع المستوى الثقافي للأم يرافقه ارتفاع في نسبة الإثارة المشجعة للأبناء مع انخفاض معاكس للإثارة المحبطة.

إن مستوى الأمهات لأفراد عينتنا لا يتضمن مستوى جامعياً لذلك وزعنا العينة على الشكل التالي جدول رقم ١٢:

المستوى الثقافي للأم		الإثارة: محبطة	الإثارة: معتدلة	الإثارة: مشجعة	المجموع
أمي	العدد	٢١	١٤٤	١١١	٢٧٦
	٪	٧,٦	٥٢,١	٤٠,٢	
ابتدائي	العدد	٥	٦١	٧٦	١٤٢
	٪	٣,٥	٤٢,٩	٥٣,٥	
تكميلي	العدد	٢	٢٠	٤٥	٦٧
	٪	٢,٩	٢٩,٨	٦٧,١	
ثانوي	العدد	-	١	١٠	١١
	٪	-	٩	٩٠,٩	
المجموع		٢٨	٢٦٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ١٢: توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم ووفق المستوى الثقافي للأم



الرسم البياني رقم ١١: توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم ووفق المستوى الثقافي للأم

بعد قراءة هذا الجدول يتبين لنا أن الإثارة المشجعة ترتفع من ٢,٤٠٪ إلى ٥,٥٣٪ ثم إلى ١,٦٧٪ وأخيراً إلى ٩,٩٠٪ كلما ارتقينا بالمستوى الثقافي للأم من المستوى الأمي إلى المستوى الثانوي مروراً بالمستوى الابتدائي ومن بعده التكميلي. وبالعكس فإن الإثارة المحبطة تنخفض باستمرار من ٦,٧٪ عند ذوات المستوى الأمي إلى ٣,٥ عند صاحبات المستوى الابتدائي وتستمر في الانخفاض إلى ٩,٢٪ ومن ثم تنعدم عند أمهات المستوى الثانوي.

وفي قراءة أفقية للجدول يتبين لنا أن النسبة الكبيرة عند ذوات المستوى الأمي تتجمع حول الإثارة المعتدلة وتفسيرنا لذلك وكما عللنا سابقاً هو حب التعويض والتخلص من وضعية مؤلمة إذ لا أحد يرضى بالمستوى الضعيف بل يتعدى ذلك إلى ما هو أرقى. ويظهر هذا أيضاً من خلال المستوى ما فوق الأمي إذ أن الأمهات المتعلمات سواء في مستوى ابتدائي وحتى ثانوي يتمحورن في إثارتهن جميعاً حول الإثارة المشجعة إنما بنسب تتفاوت مع تفاوت الارتقاء من المستوى الابتدائي إلى المستوى الثانوي. وأيضاً من خلال النسب المتفاوتة بين الزيادة في الإثارة المشجعة والانخفاض في الإثارة المعتدلة إذ أن ما ينتقص نسبياً في الإثارة المعتدلة يزداد في الإثارة المشجعة. فبهذا يظهر تأثير المستوى الثقافي.

وللتأكد أكثر من هذا التأثير وإزالة كل شكوك حوله لجأنا إلى استعمال مربع كا. لكن مع وجود خلايا عند ذوي الإثارة المحبطة يقل تكرارها عن خمسة مما يمنعنا من الاستعمال إنما وبما أن تأثير المستوى الثقافي للأم واضح على صعيد الإثارة المحبطة إذ

من أصل ٢٨ هناك ٢١ أماً تميزن بمستوى أمي إضافة إلى كون هذا العدد لا يشكل إلا نسبة ضئيلة من المجموع العام للعينة لذلك فضلنا إلغاء الإثارة المحبطة لنبين إذا كان يوجد تأثير وعلاقة بين المستوى الثقافي والإثارتين المعتدلة والمشجعة. لهذا السبب حصلنا على التكرار المتوقع لتوزيع أفراد العينة كما هو ظاهر في الجدول التالي:

		الإثـــارة		
المستـــوى الثقافي لـــلأم		معتدلة	مشجعة	المجـــموع
أمي	التكرار الملاحظ	١٤٤	١١١	٢٥٥
	التكرار المتوقع	١٢٣,١	١٣١,٨	
ابتدائي	التكرار الملاحظ	٦١	٧٦	١٣٧
	التكرار المتوقع	٦٦,١	٧٠,٨	
تكميلي	التكرار الملاحظ	٢٠	٤٥	٦٥
	التكرار المتوقع	٣١,٣	٣٣,٦	
ثانوي	التكرار الملاحظ	١	١٠	١١
	التكرار المتوقع	٥,٣	٥,٦	
المجـــموع		٢٢٦	٢٤٢	٤٦٨

درجات الحرية في هذا الجدول تساوي (٢ ـ ١) (٤ ـ ١) = ٣.

كـــــا^2 = ٣,٥٤ + ٣,٢٨ + ٠,٣٩ + ٠,٣٨ + ٤,٠٧ + ٣,٨٦ + ٣,٤٨ + ٣,٤٥ = ٢٢,٣٦.

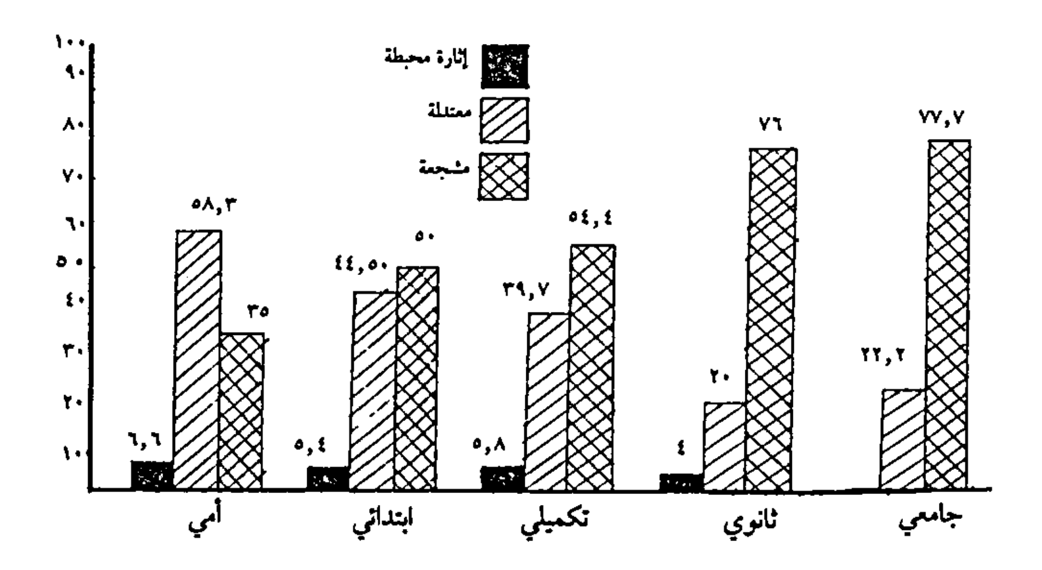
وفق درجات الحرية رقم ٣ وبحساب احتمال للخطأ ٥٪ يتوجب على كا^2، استناداً إلى جدول الملحق ٢ في آخر الكتاب أن تزيد على ٧,٨٢ لكي يكون هناك علاقة وارتباط. إذن وبالمقارنة مع نتيجتنا فإننا نؤكد وجود مثل هذا الارتباط بوجود دلالة إحصائية ذات معنى وهذه العلاقة نعتبرها وثيقة جداً لأن احتمال الخطأ فيها واستناداً إلى الجدول المختص يقل عن واحد بالألف وذلك لأن كا^2 أكبر من ١٦,٢٧. وتالياً مع ارتفاع المستوى الثقافي للأم ترتفع باستمرار الإثارة المشجعة للأبناء ويرافقها انخفاض شبه مواز في الإثارة المعتدلة وأيضاً انخفاض ملحوظ في الإثارة المحبطة.

٥ ـ ٢ ـ ٢ ـ تأثير المستوى الثقافي للأب:

لقد افترضنا في هذا المجال أنه كلما ارتفع المستوى الثقافي للأب ترتفع معه إثارته لأبنائه ويخط مواز تنخفض إثارة الأبناء مع انخفاض المستوى الثقافي للآباء. ولاختبار هذا الافتراض توزعت العينة لدينا وفق الجدول التالي رقم ١٣:

المستوى الثقافي للأب		الإثـــارة: محبطة	معتدلة	مشجعة	المجـــموع
أمي	العدد	٨	٧٠	٤٢	١٢٠
	٪	٦,٦	٥٨,٣	٣٥	
ابتدائي	العدد	١٥	١٢٢	١٣٧	٢٧٤
	٪	٥,٤	٤٤,٥	٥٠	
تكميلي	العدد	٤	٢٧	٣٧	٦٨
	٪	٥,٨	٣٩,٧	٥٤,٤	
ثانوي	العدد	١	٥	١٩	٢٥
	٪	٤	٢٠	٧٦	
جامعي	العدد	-	٢	٧	٩
	٪	-	٢٢,٢	٧٧,٧	
المجـــموع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جلول رقم ١٣: توزيع أفراد العينة حسب المستوى الثقافي للآباء ووفق إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٢ : توزيع أفراد العينة حسب المستوى الثقافي للآباء ووفق إثارتهم المختلفة

من خلال هذا الجدول يظهر لنا أنه من المستوى الأمي إلى المستوى الجامعي مروراً بالابتدائي والتكميلي والثانوي أن الإثارة المشجعة ترتفع من ٣٥٪ إلى ٧٧,٧٪ مروراً بـ ٥٠٪ ثم ٥٤,٤٪ و ٧٦٪. وبالعكس فإننا نرى الإثارة المحبطة تنخفض من ٦,٦٪ في المستوى الأمي إلى أن تنعدم في المستوى الجامعي. وهكذا أيضاً بالنسبة إلى الإثارة المعتدلة فهي تنخفض باستمرار من المستوى الأمي إلى المستوى الثانوي من ٥٨,٣٪ إلى ٢٠٪ إنما في المستوى الجامعي ارتفعت النسبة بعض الشيء إلى ٢٢,٢٪ والسبب برأينا يعود في ذلك إلى انعدام الإثارة المحبطة مما رفع نسبياً الإثارة المعتدلة. أما وجود أكبر نسبة من المستوى الأمي في خانة الإثارة المعتدلة بنسبة ٥٨,٣٪ فالسبب كما أسلفنا الذكر إلى حب التعويض عن وضع مؤلم إلى مرتبة أعلى بلدرجة وهذا هو كما نعتقد التسامي الطبيعي والتدرج السليم في مستوى الطموح.

كما تجدر الإشارة أيضاً إلى أن المستوى الثقافي للأب كما المستوى الثقافي للأم لا يظهر بشكل واضح ذي دلالة إلا من خلال التباين بين المستوى الأمي والمستوى المتعلم بجميع فئاته. إذ أن الأب المتعلم سواء بمستوى ابتدائي أو جامعي فإن إثارته تكون مشجعة

بفارق فقط في ارتفاع النسبة كلما ارتفعنا من مستوى إلى مستوى آخر.

من جهة ثانية فإن أعلى نسبة بين الذين أثيروا بتشجيع بلغت ٧٧,٧٪ وهي تنتمي إلى ذوي المستوى الجامعي بينما أعلى نسبة بين الذين أثيروا بإحباط بلغت ٦,٦٪ ونراها عند أصحاب المستوى الأمي. بهذا نؤكد أهمية المستوى الثقافي في إثارة التلميذ إذ أن الارتفاع المستمر في المستوى الثقافي للأب يصحبه ارتفاع مستمر في الإثارة المشجعة للأبناء. وبالعكس فإن الإثارة المحبطة تنخفض مع ارتفاع المستوى الثقافي للأب.

كما نؤكد أيضاً أن المستوى الثقافي يظهر بوضوح من خلال المستوى الأمي إذ في هذا المستوى تقل الإثارة المشجعة وتكثر الإثارة المعتدلة. وتجدر الإشارة هنا إلى أننا كنا نرغب في استعمال كا[٢] لزيادة التأكيد في نتائجنا غير أن وجود خلايا عند ذوي الاثارتين المحبطة والمعتدلة يقل تكرارها عن خمسة حال دون هذا الاستعمال.

يمكننا أن نستنتج إذن أنه بقدر ما تكون نسبة الأمية متفشية بين الأب والأم تكون الإثارة للأبناء غير مشجعة وبالعكس بقدر ما يكون الأهل متعلمين تتاح للأبناء فرص الإثارة المشجعة وتالياً يرتقي طموحهم ويعلو مستواه.

٥ ـ ٢ ـ ٣ ـ المستوى الثقافي للأب والأم معاً:

بعد تبيين أثر المستوى العلمي لكل من الأب والأم بمفرده على نوع الإثارة نتساءل هنا هل يختلف التأثير إذا انوجد في الأسرة مستويان رفيعان للأب والأم أو بالعكس مستويان منخفضان؟ وبالتالي هل يخف تأثير الأمية إذا وجد أحد الأبوين متعلماً فقط؟ وما هو مصير الإثارة في حال التباين بين المستويين؟ لهذا السبب فصلنا المستوى العلمي إلى:

- المستوى الأمي ـ الأمي ويضم الأب الأمي والأم الأمية.
- المستوى الأمي الابتدائي ويحوي أحد الوالدين ذا المستوى الأمي والآخر ذا المستوى الابتدائي.
- المستوى الأمي ـ التكميلي وفيه يكون أحدهما أمياً والآخر ذو ثقافة تكميلية.

وعلى نفس المستوى نكمل التعاريف مع:

- المستوى الأمي ـ الثانوي.
- المستوى الأمي ـ الجامعي.
- المستوى الابتدائي ـ الابتدائي.
- المستوى الابتدائي التكميلي.

ـ المستوى الابتدائي الثانوي.
ـ المستوى الابتدائي ـ الجامعي.
ـ المستوى التكميلي ـ التكميلي.
ـ المستوى التكميلي ـ الثانوي.
ـ المستوى التكميلي ـ الجامعي.
ـ المستوى الثانوي ـ الثانوي.
ـ المستوى الثانوي ـ الجامعي.

ولم نعتمد المستوى الجامعي ـ الجامعي لأنه لا يوجد في عينتنا أمهات ذوات مستوى جامعي.

ومن منطلق هذا التصنيف وهذا الخليط أصبح ترتيب المستوى الثقافي للآباء (الأب والأم معاً) حسب إثارة أبنائهم وفق الشكل التالي: جدول رقم ١٤ والمتمثل بالرسم البياني رقم ١٣.

المستوى الثقافي للأب والأم معاً		الإثـارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
أمي ـ أمي	العدد	٧	٦٠	٣٠	
	٪	٧,٢	٦١,٨	٣٠,٩	٩٧
أمي ـ ابتدائي	العدد	١٢	٨١	٨٨	
	٪	٦,٥	٤٤,٥	٤٨,٣	١٨٢
أمي ـ تكميلي	العدد	٢	١٤	٥	
	٪	١٠	٧٠	٢٥	٢٠
أمي ـ ثانوي	العدد	١	-	-	
	٪	١٠٠	-	-	١
أمي ـ جامعي	العدد	-	-	-	
	٪	-	-	-	-
ابتدائي ـ ابتدائي	العدد	٣	٤١	٤٥	
	٪	٣,٤	٤٦,٥	٥١,١	٤٨

تابع الجدول رقم ١٤ :

المستوى الثقافي للأب والأم معاً		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
ابتدائي - تكميلي	العدد	٢	١٩	٢٥	٤٧
	٪	٤,٢	٤٠,٤	٥٣,١	
ابتدائي - ثانوي	العدد	-	١	٨	٩
	٪	-	١١,١	٨٨,٨	
ابتدائي - جامعي	العدد	-	-	٢	٢
	٪	-	-	١٠٠	
تكميلي - تكميلي	العدد	١	٤	١٩	٢٥
	٪	٤	١٦	٧٥	
تكميلي - ثانوي	العدد	-	٣	٨	١١
	٪	-	٢٧,٢	٧٢,٧	
تكميلي - جامعي	العدد	-	٢	٥	٧
	٪	-	٢٨,٥	٧١,٤	
ثانوي - ثانوي	العدد	-	١	٦	٧
	٪	-	١٤,٢	٨٥,٧	
ثانوي - جامعي	العدد	-	-	١	١
	٪	-	-	١٠٠	
المجموع		٢٨	٢٢٦	٢٤٢	٤٩٦

جدول رقم ١٤ : توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم ووفق المستوى الثقافي للأم والأب معاً

الرسم البياني رقم ١٣ : توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم ووفق المستوى الثقافي للأم والأب معاً

وبعد الاطلاع على هذا التصنيف وقراءة الجدول التابع له، وحسب المستوى الثقافي الموحد للأبوين يتبين لنا أن أعلى نسبة في المستوى الأمي ـ الأمي تتجمع حول الإثارة المعتدلة بنسبة ٦١,٨٪ ومن ثم تليها الإثارة المشجعة بنسبة ٣٠,٩٪ وتفسير ذلك كما سبق وألمحنا إليه هو حب التعويض والطموح إلى وضعية ترتقي عما هم فيها. إذن لا يوجد تشجيع في إثارتهم لأبنائهم.

أما باقي المستويات الموحدة فإننا نراها جميعاً تنضوي بنسب عظمى تحت الإثارة المشجعة إذ نرى في المستوى الابتدائي ٥١,١٪ إثارة مشجعة و ٤٦,٥٪ إثارة معتدلة. وفي المستوى التكميلي ـ التكميلي ٧٥٪ إثارة مشجعة و١٦٪ إثارة معتدلة. وفي المستوى الثانوي ـ الثانوي نرى أيضاً ٨٥,٧٪ إثارة مشجعة و ١٤,٢٪ إثارة معتدلة. ومن خلال هذا التوزيع يمكننا أن نستنتج أنه كلما ارتقينا من مستوى موحد للأبوين إلى مستوى آخر ترتفع معنا نسبة الإثارة المشجعة وتنخفض بالمقابل نسبة الإثارة المعتدلة.

من جهة ثانية يمكننا أن نستنتج أيضاً أنه في المستوى المتعلم مهما كانت درجة هذا المستوى فإن الإثارة تتجه نحو التشجيع إنما ترتفع حدة التشجيع مع ارتفاع درجة المستوى.

وبدراسة هذا الخليط غير المتوازي في المستوى العلمي نلاحظ:

على صعيد المستوى الأمي لأحد الأبوين وارتفاع المستوى العلمي للآخر بمختلف درجاته أن الإثارة المحبطة ترتفع من ٦,٥٪ في المستوى الأمي ـ الابتدائي إلى ١٠٠٪ في المستوى الأمي ـ الثانوي مروراً بـ ١٠٪ في المستوى الأمي ـ التكميلي مع العلم أنه كان في المستوى الأمي ـ الأمي ٧,٢٪ ونعتقد تفسيراً لذلك أنه كلما زاد هذا التباين بين المستويين كلما زاد عدم التفاهم بين الزوجين واتسعت الهوة بينهما في نظرتيهما للأمور وحتى في تعاملهما اليومي وانسجامهما الضروري لكل حياة عائلية سليمة. فيأتي الأولاد ليكتووا بنار خلافاتهما وعدم اتفاقهما في كثير من الأمور الحياتية وفي نظرتيهما إلى مستقبل الأبناء الذين يتلقون الإحباطات بشكل تتزايد نسبته مع تزايد الشرخ بين مستوى الأب ومستوى الأم على هذا الصعيد أي الصعيد الذي يكون فيه أحد الأبوين ذو مستوى أمي. وهذا ما رأيناه في المستوى الأمي ـ الثانوي إذ بلغت درجة الإحباط ١٠٠٪ مع انعدام الإثارة المعتدلة والمشجعة.

أما على صعيد المستوى الابتدائي لأحد الأبوين وما فوق للآخر فإننا نرى أصحاب هذا المستوى يثيرون أبناءهم بتشجيع متزايد يرافق تزايد الاختلاف بين المستويين. فيظهر

لنا أن الإثارة المشجعة ترتقي من ٥١,١٪ إلى ٥٣,١٪ فـ٨٨,٨٪ ثم أخيراً ١٠٠٪ ونفسر ذلك بأن الطرف الابتدائي الذي يفوق نسبياً بوعيه وعي الطرف الأمي يرى، ولحسن سير الأمور العائلية من جهة ولإعجابه بالطرف الآخر الذي يتفوق عليه في المستوى العلمي من جهة ثانية أن يوافق الطرف الآخر في وجهات نظره وتعليله للأمور وخاصة لمستقبل الأبناء فيحدث من جراء ذلك تبعية لا واعية من الطرف الابتدائي بالطرف الآخر تقريباً في كل ما يقول أو يعمل.

وعلى صعيد المستوى التكميلي لأحد الأبوين وما فوق للآخر فإننا نرى أن إثارتهما لأبنائهما تتمحور حول التشجيع إنما حدة هذا التشجيع ونسبته تخف من ٧٥٪ إلى ٧٢,٧٪ ثم إلى ٧١,٤٪ مع زيادة الاختلاف في المستوى العلمي لكل من الأبوين. فكلما زاد الفرق في المستوى كلما خفت الإثارة المشجعة بعكس ما رأينا عند المستوى الابتدائي لأحد الأبوين وتفسيرنا لذلك هو التباين في وجهات النظر واحتمال التنافس في إثبات الوجود إذ أن كلاً منهما يعتبر نفسه متعلماً ووجهة نظره هي الصحيحة فيحدث التبلبل في العائلة ويضيع الأبناء في متاهة هذا الاختلاف مما يؤدي إلى اضطراب في طموح الأبناء وانخفاض في مستواه.

وأخيراً على صعيد المستوى الثانوي لأحد الطرفين وما فوق للآخر فإن الإثارة المشجعة تتزايد كلما تزايد الاختلاف بين المستويين فهي ترتفع من ٨٥,٧٪ إلى ١٠٠٪ والسبب يعود في ذلك إلى التفاهم والانسجام الموجودين بالضرورة لنضوجهما في التفكير في أمور كثيرة تتعلق خاصة بمستقبل الأبناء بين ذوي المستوى الثانوي والجامعي.

باختصار نستطيع الاستنتاج أن المستوى العلمي يلعب دوراً ذا أهمية في حياة الأبناء. فالمستوى الأمي له تأثير سلبي في إثارة الأبناء بينما المستوى المتعلم المتكافىء بين الطرفين فله تأثير إيجابي يقوى ويتحفز بنسبة تعادل حدة المستوى العلمي وسمو مستواه. أما المستوى غير المتكافىء فنرى تأثيره السلبي على حدة الإثارة المشجعة عند الطرف ذي المستوى ما فوق التكميلي، وما عدا ذلك فإن عدم التعادل يؤثر إيجاباً وخلافاً لما افترضناه في رفع الإثارة المشجعة مما يؤثر بشكل أو بآخر في طموح الأبناء وفي مستواه.

* * *

مراجع الفصل الخامس

١ - Joseph Antoun (1984) op. Cité P. 178.

٢ - Ibid P.20.

٣ - Joseph Antoun (1984) op. Cité P.185.

٤ - بحث لنيل شهادة الماجستير في الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، الفنار، ١٩٧٩، ص ٩٠.

٥ - جليل شكور: مرجع سابق ص ٨٤.

٦ - F. Robaye op. Cité P.65.

٧ - Jean Louis Brangean et Guenhaêl Jegouzo: Les paysans et l'ecole Ed. Cugas 1976, P.147.

٨ - Guy Villars op. Cité, P.248.

٩ - M. Lamotte in **Les cahiers de l'enfance**, Paris, No.5, 1954, P.479.

١٠ - Claude Levy-Leboyer op. Cité P.209.

١١ - نقصد بالصحة العقلية كل ما يساعد الطفل على التفتح والنمو بشكل سليم وبدون أن يترك لديه أي انطباع مرضي أو تهديد لخصوصيته.

١٢ - نقصد بالغرف المسكونة كل الغرف في المنزل باستثناء المطابخ والحمامات.

١٣ - M.J. Chombart de Lauwe in P.H. Chombart de Lauwe, La femme dans la société, Paris, C.N.R.S. 1967, P.108.

١٤ - Ibid P.121.

١٥ - Guy Villars op. Cité P.275.

١٦ - M. Capul in **la Psychiatrie de l'enfant**, Paris, PuF, Vol 7, fascicule 2, 1964 P.551.

١٧ - Joseph Antoun (1984) op. Cité P.185.

١٨ - جليل شكور: مرجع سابق ص ٩٥.

١٩ - M. Reuchlin (1978) op. Cité P.49.

٢٠ - عبد العزيز القوصي: مرجع سابق ص ٤٢٤.

٢١ - Joseph Antoun (1984) op. Cité P.182.

٢٢ - صالح عبد العزيز (١٩٦٥) مرجع سابق ص ٧٤.

٢٣ - كمال جندي أبو السعد: انحراف الأحداث «الجناح»، القاهرة، دار المعارف بمصر،

١٩٧١ ص ١٨٤.

٢٤ ـ نشير هنا إلى أن الحد الأدنى للأجور لعام ١٩٨٦ يساوي ٢٢٢٥ ليرة.

٢٥ ـ جريدة البيرق: تاريخ ٢٢/٣/١٩٨٣ ص ٥.

٢٦ ـ Joseph Antoun (1984) op. Cité P.184.

٢٧ ـ Ibid P.230.

٢٨ ـ P. Debray-Ritzen et B. Melékian: La dyslexie de l'enfant, Belgique, Casterman, 1970, P.26.

٢٩ ـ M. Gilly in M. Reuchlin (1970) V5 op. Cité P.94.



الفصل السادس

تأثير عمل الأب والأم وتأثير وفاة الأب إضافة إلى مصير الطموح في غياب التأثير الاقتصادي وأهمية الإثارة

٦ ـ ١ ـ تأثير عمل الأب والأم وتأثير وفاة الأب:

٦ ـ ١ ـ ١ ـ مهنة الأب:

من المعروف أن المهنة تملي على صاحبها سلوكاً معيناً يتناسب معها، ومجموعة من الصفات تشع على أسرته نوعاً من التفكير الذي يقود أفرادها في اتجاه دون آخر، ونوعاً من الاحتكاكات اليومية التي تشكل عنده فيما بعد مجموعة من المعطيات وسلماً من القيم التي على أساسها يرغب ويتمنى ويطمح والتي تلعب دوراً فاعلاً في عمليات التوجيه والإرشاد لأبنائه في المستقبل وبخاصة إذا كان الطفل على احتكاك مباشر ومستمر في مهنة الأب مما يزيده اطلاعاً عليها فيرغبها أو ينفر منها تبعاً لاستعدادات الطفل المعززة بتشجيع الأهل لهذه المهنة من جهة أو التقليل من أهميتها وإبعاده عنها من جهة ثانية. ومما يزيده أيضاً في حال الاقتناع بها سرعة في تعلمها وسهولة في التكيف معها.

نشير هنا إلى ما كان يجري في السابق من انتقال مهنة الأب إلى الابن عن طريق التوارث فالالتزام المهني، قديماً، يتم كما يقول سيلامي، عن طريق التقليد إذ يتحتم على الابن «أن يتابع الطريق التي سار بها أهله فنرى قرى كلها بناؤون وأخرى كلها جنود. فبدون شك أن الطبيعة لم توحدهم في ذلك إنما التقليد هو الذي فعل ذلك»[١].

وحول هذا المعنى يقول ليفي لوبوايه: «إننا في الحقيقة نرى وراثة مهنية إذ كل فرد يفضل مهنة شبيهة بمهنة أبيه وبهذا فإن الربط يكون قوياً بين المستوى الاجتماعي للأب وبين طموحات الأبناء»[٢].

إلى جانب ذلك فإن اختبارات عديدة، يقول روكلين، قد أجريت على آباء التلاميذ فأظهرت «أن الطموح الذي يملكه الأبناء هو نتاج مهن الآباء وتابع لها»[٣].

نضيف إلى ذلك واستناداً على ما مر معنا أن المواقف البسيطة للآباء والمستوى الضعيف لما هم عليه يكونان بمثابة الحافز والدافع إلى إثارتهم باعتدال أي دفعهم نحو مستوى أفضل مما هم فيه. وبهذا يكون الأبناء قد سلكوا بطموحاتهم الطريق الصحيح الذي يصل إلى الارتقاء والتطور. فالمراهق اليوم يقول غسان يعقوب[٤] استناداً إلى ما جاء به «مانديل» Mendel «يختلف عن نظيره في الماضي فهو لا يرغب في أن يحل مكان أبيه وأن يعمل مثله، ولكنه يميل إلى رفض هذا الأب، وهو يريد قبل كل شيء ألا يصبح مثله»[٥]. وتعليقنا على ذلك أن الابن يرفض أن يكون مثل أبيه الذي يحتل مستوى اجتماعياً غير مقبول أو مستوى يستطيع الابن أن يتخطاه. إنما لو كان الأب ذو مستوى رفيع لأصبح بالنسبة لابنه المثال المحتذى والقيمة التي يجب على الابن المحافظة عليها مع الأخذ في الاعتبار دائماً أن مستوى الطموح لا يتوقف أبداً بل يرتقي باستمرار عن طريق درجة النجاح وحدة التفوق.

والسبب في رفض الابن لمهنة أبيه يختلف عند «أوسفالدكوله» عنه عند مانديل «فانتقال المهنة إرثياً من الوالد إلى الولد الذي كان سائداً في الماضي أصبح نادراً في وقتنا الحاضر، إذ لا يتاح للولد أن يرى أباه وهو يعمل ويتخذ منه قدوة لنفسه»[٦]. مما يعني أن تطور الحياة بتقنياتها ومدارسها وميادين العمل فيها أبعد قدر المستطاع الابن عن أبيه خاصة بعد تطبيق مفهوم التعليم الإلزامي في أكثر البلدان من ناحية والاقتناع بضرورة التعليم من ناحية أخرى. وبهذا الإبعاد انشغل الابن بأمور أخرى ولكن حسب اعتقادنا أن سبب هذا الرفض يكمن دائماً في حب التعويض، التعويض عن وضعية الأب المرفوضة بوضعية للابن يطمح إليها ويرتقي بواسطتها. ونؤكد ذلك بما توصل إليه ليفي لوبوايه في بحثه إذ أظهر أن من ضمن عينته يوجد «١٢٥ ولداً آباؤهم من العسكر وأن ٣٠,٤٪ منهم وفق التقليد تابعوا هذه المهنة كما أنه يوجد من أصل ٣٩ حالة لأبناء صف ضابط هناك ٢٧ حالة تهيأت لرتبة ضابط»[٧] مما يعني أن الارتقاء في التقليد أمر ضروري للمحافظة على سلامة الطموح وتسامي مستواه.

ولقد أكد ليفي لوبوايه هذا المعنى عندما استنتج «أن ٦٢٪ من أبناء العمال يتنظرون أن يعيشوا بشكل أفضل من آبائهم بينما هذه النسبة تقل لتصل إلى ٢٥,٥٪ عند أبناء المهن الحرة الرفيعة»[٨]. مما يظهر لنا أن أبناء المهن المتواضعة هم أكثر حاجة كما أشرنا سابقاً، إلى التعويض وتحسين أوضاعهم ضمن هذا السياق المتسامي للطموح وفي أجيال متلاحقة.

من جهتهما «جيغليون» و«ماتالون» يعتقدان «بوجود علاقة بين دراسة الأبناء ومهن

الآباء التي لا تتدخل إلا لتسهل أو لتشل النجاح في هذه الدراسة»[9].

ما نتساءله هنا كيف تجري تلك العلاقة وكيف يكون ذاك التأثير؟ وعلى أي أساس تتم إثارة الأبناء؟ من أجل ذلك أردنا اختبار أثر كل من نوع المهنة إذا كانت تنتمي إلى مهنة متواضعة، متوسطة أم رفيعة. وأيضاً اختبار أثرها إذا كانت من المهن المضمونة أم لا، من المهن التي يتلقى أصحابها ضماناً صحياً أو مشاركة في كلفة الاستشفاء من قبل الدولة. وكذلك كان همنا ينصب حول إظهار تأثير الأب في إثارة الأبناء مع اختلاف مسؤوليته عن العمل أي مدى التأثير في كونه عاملاً أم رب عمل. وزيادة في ذلك أردنا اختبار تأثير الأب إذا كان مزارعاً أم ملاكاً لكون المنطقة التي أجرينا فيها البحث هي منطقة زراعية على العموم.

٦ ـ ١ ـ ١ ـ ١ ـ مستوى المهنة:

يقول فاخر عاقل، استناداً إلى دراسات عديدة: «إن آباء المشاهير ينزعون دوماً إلى أن يكونوا من أرباب المهن العليا أمثال الكهنوت والمحاماة والطب أكثر من كونهم عمالاً يدويين أو مزارعين»[10]. ولقد أرجع ذلك إلى عامل الوراثة. أما نحن فإننا إلى جانب إعطائنا أهمية إلى عامل الوراثة نعتقد خلاف ذلك ونرجع هذه النتيجة للأبناء إلى عامل الإثارة منذ الصغر لأن التفوق لا يورث بل هناك استعدادات فطرية تثار بوعي وبمسؤولية التوجيه الحكيم فنصل إلى الشهرة وتبوُّؤ أفضل النتائج.

وحيال الواقع الذي أظهره روكلين بعد بحث أجراه على صعيد الوطن الفرنسي في صف المتوسط الرابع للعام الدراسي ١٩٦٣ ـ ١٩٦٤ والذي ثبت فيه «أن أبناء العمال لا يشكلون في هذا الصف إلا نسبة ٢٩٪ مع العلم أنهم يشكلون ٥١٪ من مجموع الأبناء بينما أبناء المهن الحرة يشكلون ٥٪ من المجموع العام إلا أنهم يشغلون في هذا الصف نسبة ١٢٪»[11].

هذا يعني أن أبناء المهن الحرة يشكلون تقريباً نسبة واحد على عشرة، $\frac{١}{١٠}$ من مجموع أبناء العمال أي لكل عشرة من أبناء العمال هناك تلميذ واحد من أبناء المهن الحرة. لكن في نهاية المرحلة التكميلية يصلون إلى نسبة ١٢ على ٢٩ أي لكل واحد من أبناء العمال هناك ٤,٠ من أبناء المهن الحرة، بمعدل أقل من النصف تقريباً.

هذه النسب نراها تتغير لصالح أبناء المهن الحرة أيضاً بعد انتهاء المرحلة التكميلية ودخولهم الثانوية إذ نرى «أن ٦٨ من أصل ١٨٠ ينتمون إلى أبناء المزارعين يتابعون

تحصيلهم الثانوي وهذه النتيجة تصل إلى ٨٣ من أصل ١٩٥ من أبناء العمال بينما من المهن الرفيعة فإن ٤٤٨ من أصل ٥٠١ يواصلون تعليمهم الثانوي»[١٢].

ولقد أظهر ليفي لوبوايه Levy-Leboyer في بحثه أنه «إذا كان الجد والأب يمارسان مهنة رفيعة فإن ٧٨٪ من الأبناء يصلون إلى نفس المستوى بينما إذا كان الأب يمارس مهنة متواضعة فإن ٦٣٪ من الأبناء يحافظون على مستوى الأب و ٣٧٪ يقعون في مستوى الجد كما أن حظ الارتقاء للأبناء يكون ضعيفاً وبنسبة ١٤٪ فقط إذا كان الأب والجد يمارسان مهنة متواضعة»[١٣]. وهذا يعني أن الجو المهني العام للعائلة في امتداده المتلاحق يترك بصماته على المستقبل المهني للأبناء ويحدد مساره.

فحيال هذه النتائج نتساءل إذن هل لمهنة الآباء ومستواها تأثير في مستقبل الأبناء؟ من أجل ذلك كان افتراضنا أنه كلما ارتفعنا بمستوى المهنة من متواضعة إلى رفيعة مروراً بالمتوسطة نرى ارتفاعاً متواصلاً في نسبة الإثارة المشجعة والمحفزة للطموح بينما نرى انخفاضاً مستمراً في الإثارة المحبطة والمعيقة للطموح مما يشجع الأبناء ويدفعهم إلى النجاح ومتابعة التحصيل. وبالعكس فإن ذوي المستوى المتواضع، اعتقاداً منهم بعدم إمكانياتهم وبوعيهم الخاص لما هم فيه، فإنهم لا يثيرون أبناءهم بصورة مشجعة إلا نادراً وعندما يكون حب التعويض لديهم قوياً والنقص الذي يعانون منه فاحشاً. لذلك نعتقد أن إثارتهم تكون معتدلة.

ولكن على أي أساس صنفنا المهن ولماذا نعتبر أن هذه المهنة هي رفيعة وتلك متواضعة؟ لقد اعتبرنا المهنة متواضعة إذا لم تكن بحاجة إلى شهادة إضافية غير المتوسطة أي غير شهادة الدروس الابتدائية العالية ومن خلال أفراد عينتنا نذكر على سبيل المثال لا الحصر السائق، جابي الكهرباء، الدركي، الجندي، موظف في شركة، عامل...

واعتبرنا المهنة متوسطة عندما تكون بحاجة إلى شهادة إضافية زيادة على الشهادة المتوسطة مثلاً رقيب في الجيش وما فوق، مفتش في الهاتف، رئيس مصلحة، محاسب... ونشير هنا إلى بعض الاستثناءات كالملاك الذي يشغّل العمال في أرضه أو الذي يعيش من إيجارات محلات يملكها وأيضاً رتبة مدير مدرسة أو مدير بريد فاعتبرنا ذلك من المهن المتوسطة بغض النظر عن شهاداته التكميلية لما لمركزه الاجتماعي ووضعه الوظيفي من ميزات يعوض بها عن الشهادة الإضافية.

وأخيراً اعتبرنا كل مهنة بحاجة إلى تخصص في إحدى الكليات الجامعية مهنة رفيعة

كالطبيب والمحامي والضابط... ونشير هنا أيضاً إلى أننا اعتبرنا المختار ورجل الدين ورئيس البلدية في عيتنا من المهن الرفيعة لما يتمتعون بقيم معنوية واجتماعية.

تجدر الإشارة هنا إلى أننا اعتبرنا الشهادة معياراً في تصنيفنا لأنها أقل المعايير احتمالاً للخطأ والوقوع في المتناقضات. فكان بإمكاننا أن نعتمد في تصنيفنا للمهن على المدخول إلا أن المداخيل ليست عادلة بين جميع الناس فكم من السائقين الذين يملكون مداخيل تفوق مدخول الأستاذ أو المحامي وكم من تجار المخدرات الذين يفوقون بمداخيلهم أيضاً مداخيل الأطباء وأساتذة الجامعات. فهل يا ترى يحق لنا أو يجوز مقارنة هذا بذاك؟ إذن من وجهة نظرنا لا يجوز إطلاقاً اعتبار المدخول كأساس في تصنيف مراتب المهن.

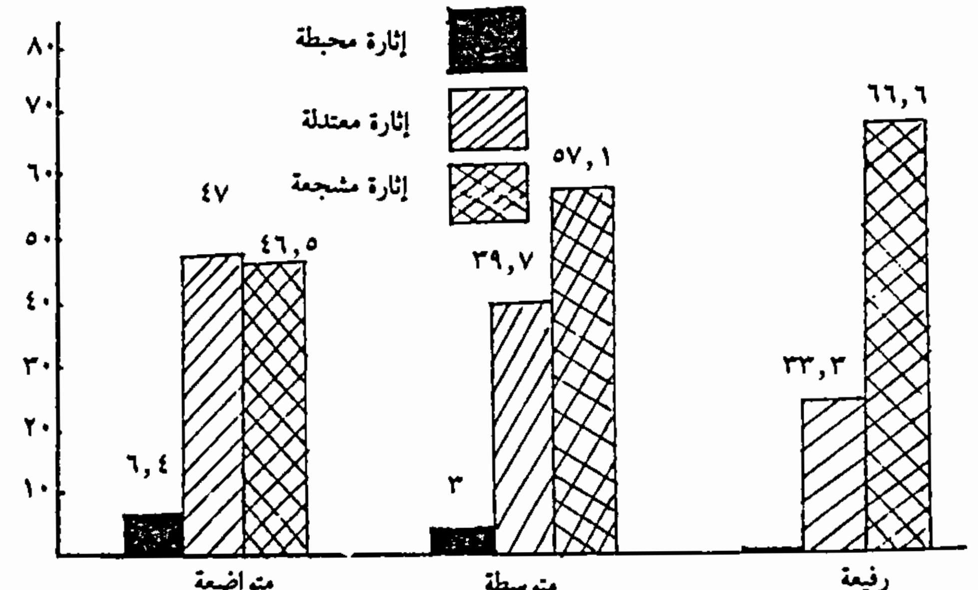
أما إذا شئنا اعتبار القيمة الاجتماعية كمعيار في هذا التصنيف فإننا نقع في معطيات كثيرة إذ لا يجوز أيضاً إعطاء قيمة اجتماعية لمهنة أكثر من أخرى فكل المهن لها قيمة اجتماعية مثلى، فمهما يكن نوع المهنة نعتبرها فضلى لأنها تشكل حلقة في التكامل الاجتماعي الأمثل. فعمل كناس البلدية يكمل عمل الطبيب على صعيد الخدمات الاجتماعية كما أننا نعتبر أن الموظف الصغير الذي يقوم بواجبه بضمير مهني وبمسؤولية أخلاقية يفوق ذاك الطبيب الذي يتاجر بأرواح الناس وبدمائهم. فلهذه الأسباب أيضاً لا يجوز اعتماد القيمة الاجتماعية كمعيارٍ لتصنيف المهن.

من جهة ثانية فإن من ضمن الاعتبار الذي اعتمدناه أي معيار الشهادة فإننا نلقي بعض الاعتراضات ونجحف من حق البعض كالتاجر الكبير مثلاً إلا أن ذلك أقل خطأ وأكثر ثباتاً لأنه بواسطة الشهادة نعطي للمعيار قيمة علمية ثابتة متعارف عليها وغير قابلة للتأويل.

ولاختبار ما افترضناه توزعت العينة استناداً إلى الجدول رقم ١٥.

مستوى المهنة		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
		الإثــارة			
متواضعة	العدد	٢٥	١٨٢	١٨٠	٣٨٧
	٪	٦,٤	٤٧	٤٦,٥	
متوسطة	العدد	٣	٣٩	٥٦	٩٨
	٪	٣	٣٩,٧	٥٧,١	
رفيعة	العدد	-	٣	٦	٩
	٪	-	٣٣,٣	٦٦,٦	
المجمـوع		٢٨	٢٢٤	٢٤٢	٤٩٤

جدول رقم ١٥ : توزيع أفراد العينة حسب المستوى المهني للآباء ووفق إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٤: توزيع أفراد العينة حسب المستوى المهني لآبائهم ووفق إثارتهم المختلفة

قبل البدء في تعليل النتيجة نشير إلى أن تلميذين لم يصرحا بمهنة أبويهما وينتميان إلى الإثارة المعتدلة لذلك أصبح مجموع العينة ٤٩٤. وفي قراءة لهذا الجدول يتبين لنا أن أعلى نسبة تنتمي إلى ذوي المهن المتواضعة بلغت ٤٧٪ وهي ذات إثارة معتدلة. ونرى أيضاً أن أعلى نسبة عند ذوي المهن المتوسطة بلغت ٥٧،١٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المشجعة. كما أن أعلى نسبة عند ذوي المهن الرفيعة بلغت ٦٦،٦٪ وهي ذات إثارة مشجعة. من هنا يتضح أن أصحاب المهن المتوسطة والرفيعة يميلون إلى إثارة أبنائهم إثارة مشجعة بينما أصحاب المهن المتواضعة يثيرونهم باعتدال وتفسيرنا لذلك كما هو ثابت حتى الآن هو حب التعويض ودفع الأبناء عن طريق الإثارة المعتدلة لاحتلال مرتبة أسمى مما هم فيها وبهذا ارتقاء طبيعي في سلم الطموح. نستطيع أن نربط هنا بين المستوى الثقافي الأمي والمستوى المهني المتواضع إذ أن ذوي المستويين يثيرون أبناءهم باعتدال تخلصاً مما يعانون منه وتحسيناً لأوضاعهم المعيشية.

وبقراءة الرسم البياني العائد للجدول يتضح لنا أكثر فأكثر دور المستوى المهني للآباء إذ نرى أن الإثارة المشجعة ترتفع باستمرار من ٤٦,٥٪ إلى ٥٧,١٪ إلى ٦٦,٦٪ كلما ارتفعنا من المهن المتواضعة إلى المهن المتوسطة ثم إلى المهن الرفيعة وبخط معاكس نرى الإثارة المحبطة تنخفض من ٦,٤٪ عند المهن المتواضعة إلى ٣٪ عند

المهن المتوسطة وأخيراً تنعدم في الإثارة المشجعة. أما في ما يخص الإثارة المعتدلة فهي تنخفض مع ارتقائنا في مستوى المهنة. إذن نستطيع أن نؤكد ما افترضناه بشأن المستوى المهني للآباء على أنه يوحي بإثارة معينة للأبناء، فهذه الإثارة ترتفع باستمرار وتالياً تحفز صاحبها كلما ارتفعنا بمستوى المهنة وأن هذا الارتفاع يرافقه بخط معاكس انخفاض في الإثارة المحبطة مما يدفع المرء في طريق النشاط فيتوثب الطموح ويرتقي مستواه. نشير هنا إلى أننا اكتفينا بالنسب المئوية ولم نلجأ إلى التأكيد بواسطة استعمال مربع كا لوجود خلايا عديدة يقل تكرارها عن خمسة.

٦ ـ ١ ـ ١ ـ ٢ ـ نوع العمل في كونه مضموناً أو غير مضمون:

بعد إبراز تأثير مستوى المهنة في إثارة الأبناء نتساءل عما إذا كان لنوع العمل تأثير أيضاً في تنويع هذه الإثارة. نشير هنا إلى أن نوع المهنة عنصر تابع لمستواها ويشكل جزءاً منه أيضاً ويساعد في تحديده.

ونقصد بالعمل المضمون كل مهنة يستفيد صاحبها من الضمان الصحي في استشفائه أو عوناً من صندوق تعاونية الموظفين أو تطبيباً كلياً أو جزئياً في بعض المصالح الخاصة أو في السلك العسكري.

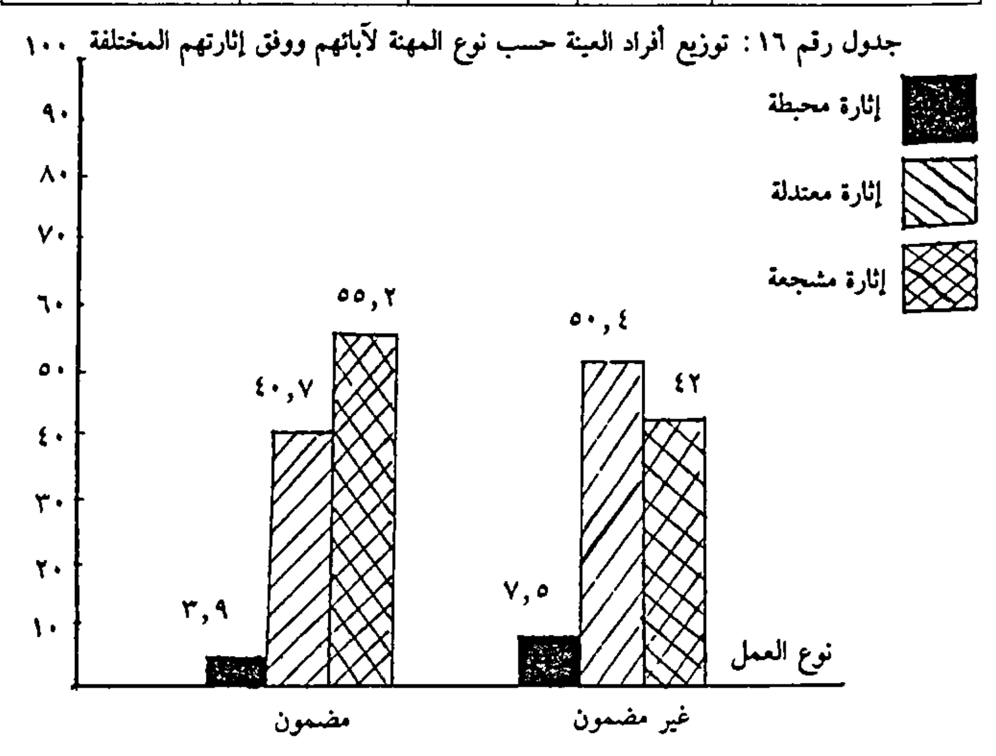
وكان افتراضنا في ذلك أن الإثارة المشجعة تحتل قيمة كبرى عند الآباء المضمونين في عملهم بينما تقل وتنخفض عند الآباء غير المضمونين في عملهم لاعتقادنا أن صاحب الأسرة المضمون الذي يطمئن إلى مستقبله من غدر الزمان ومن مدّ يده للآخرين إن داهمه المرض يصرف وقته في الاهتمام في أمور أخرى تتعدى التفكير بالغيب المظلم، بتخبئة القرش الأبيض إلى اليوم الأسود وإلى التفكير بمستقبل العائلة الواسع غير المرتبط بصغريات الأمور المحدودة بالمرض والمصير المجهول. فيفتح باب الأمل واسعاً أمام أبنائه ويدفعهم وراء أمانيهم فيثيرهم بتشجيع منذ الصغر لتحقيق رغباتهم والوصول إلى ما يطمحون دون أن يكون هناك خوف من المصير المجهول.

وبالعكس فإن العامل غير المضمون يكون همه الأول والأخير التفكير بما ينتظره من أيام سوداء وكيف يكون مستعداً لمواجهة هذه الأمور دون أن يحتاج لمساعدة أحد. فيعمد إلى توفير المال وادخاره على حساب مصلحة الأبناء وعلى حساب ما هم بحاجة إليه لتفتحهم وإطلاق العنان لتفكيرهم فتشل رغباتهم وتحبط عزيمتهم فيثارون عندئذ، ونظراً لواقعهم، باعتدال أو بكلام آخر يثارون بدون تشجيع.

من جهة ثانية وعلى الصعيد الميداني فإن صاحب الرقم ٢٦٨ كان قد صرح بأن أباه لا يشتغل. لذلك عمدنا إلى انتقاصه من العينة فأصبح مجموعها ٤٩٥ يتوزع على الشكل التالي جدول رقم ١٦:

نوع العمل		الإثارة: محبطة	الإثارة: معتدلة	الإثارة: مشجعة	المجموع
مضمون	العدد	١٠	١٠٤	١٤١	٢٥٥
	٪	٣,٩	٤٠,٧	٥٥,٢	
غير مضمون	العدد	١٨	١٢١	١٠١	٢٤٠
	٪	٧,٥	٥٠,٤	٤٢	
المجموع		٢٨	٢٢٥	٢٤٢	٤٩٥

جدول رقم ١٦: توزيع أفراد العينة حسب نوع المهنة لآبائهم ووفق إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٥: توزيع أفراد العينة حسب عمل آبائهم المضمون وغير المضمون ووفق إثارتهم المختلفة

من خلال مقارنة الأب على هذا الجدول إذا كان مضموناً في عمله أو غير مضمون نتبين أن أكبر نسبة للآباء المضمونين تبلغ ٥٥,٢٪ وتنتمي إلى الإثارة المشجعة. بينما أعلى نسبة في غير المضمونين تبلغ ٥٠,٤٪ وتنتمي إلى الإثارة المعتدلة التي بواسطتها يدفعون بالأبناء لاختصار طريق العلم أمامهم ودفعهم إلى الوظيفة التي يرون فيها خير ضمان لهم ولمستقبلهم إضافة إلى أنهم بواسطتها يحصلون على مساعدة قريبة وسريعة من أبنائهم.

ومن خلال الرسم البياني العائد للجدول يتضح لنا أن بانتقالنا من الآباء المضمونين إلى الآباء غير المضمونين ترتفع معنا نسبة الإثارة المحبطة من ٣,٩٪ إلى ٧,٥٪ وكذلك ترتفع الإثارة المعتدلة من ٤٠,٧٪ إلى ٥٠,٤٪ أما الإثارة المشجعة فنراها تنخفض من ٥٥,٢٪ إلى ٤٢٪ فنستنتج بذلك وبوضوح أن للمهن المضمونة الأثر البارز في إضفاء الطمأنينة حيال المستقبل مما يدفع الآباء إلى إثارة أبنائهم وتشجيعهم قدر المستطاع طالما أنهم مرتاحون إلى غدهم وغير آبهين بما سيخبئه لهم الدهر من أمراض.

وللتأكد من مصداقية هذه النتيجة استعملنا مربع كا. ومن أجل هذا أوجدنا التكرار المتوقع لتوزيع أفراد العينة كما هو ظاهر في الجدول التالي:

نوع العمل		الإثارة: محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
مضمون	التكرار الملاحظ	١٠	١٠٤	١٤١	
	التكرار المتوقع	١٤,٤	١١٥,٩	١٢٤,٦	٢٥٥
غير مضمون	التكرار الملاحظ	١٨	١٢١	١٠١	
	التكرار المتوقع	١٣,٥	١٠٩	١١٧,٣	٢٤٠
المجموع		٢٨	٢٢٥	٢٤٢	٤٩٥

درجات الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٢.

كا^{٢} = ١,٣٤ + ١,٢٢ + ٢,١٥+ ١,٥ + ١,٣٢ + ٢,٢٦ = ٩,٧٩.

استناداً إلى الجدول المختص، ملحق رقم٢ ص٢٨٠، ووفق احتمال للخطأ يساوي ٥٪ المقابل للدرجات الحرية رقم ٢ فإن كا^{٢} يجب أن تكون أكبر من ٥,٩٩ لتصبح النتيجة

ذات دلالة إحصائية. إذن هناك علاقة بين عمل الأب وتنويع الإثارة كما أن ارتباطهما وثيق ولا شك فيه لأن احتمال الخطأ في ذلك يقل عن ١٪. بذلك نؤكد ما افترضناه من أن الإثارة المشجعة تحتل قيمة كبرى عند الآباء المضمونين في عملهم بينما تقل وتنخفض عند الآباء غير المضمونين.

٦ - ١ - ١ - ٣ - تأثير صاحب المهنة في كونه عاملاً أم رب عمل:

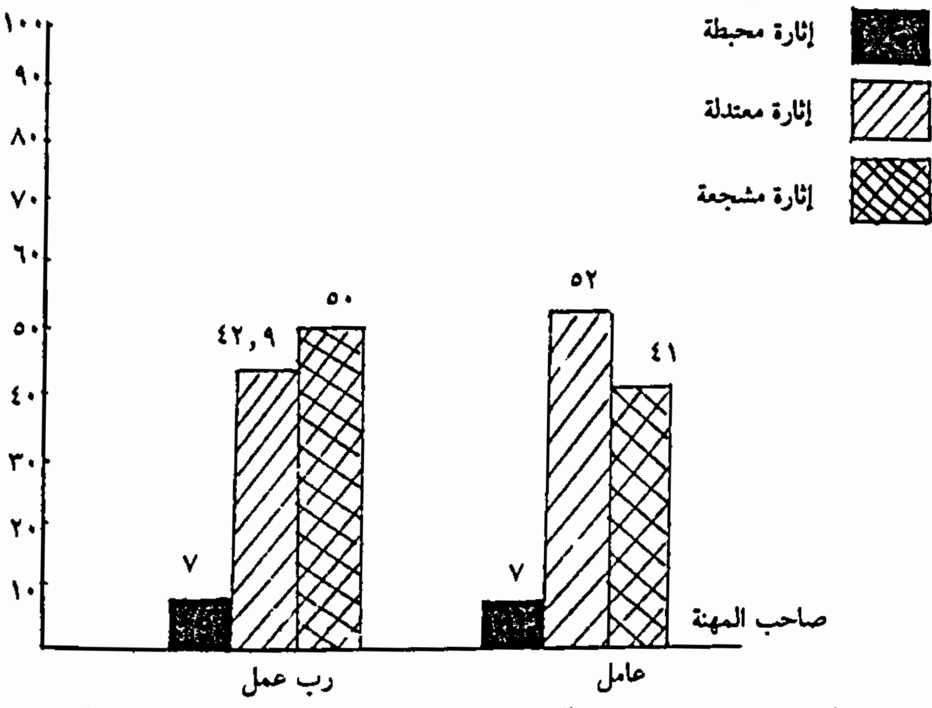
إن الفرق كبير بين نفسية هذا ونفسية ذاك وأن هذا الاختلاف يقود تلقائياً إلى اختلاف في الممارسات وإلى تباين في الأنماط المعيشة مما يؤثر في التعامل مع الأطفال سلباً أم إيجاباً تبعاً لحالة رب الأسرة ووضعه المهني.

فالعامل ينطبع وباللاشعور بنفسية تبعية، خاضعة لرب العمل، بنفسية مطواعة لما يُفرض عليه ويُطلب منه لأن في ذلك دوام عمله واستمرار كسبه للقمة العيش، فيرضى بهذه الحالة على مضض، يرضى حتى ببعض الوضعيات المهينة. غير أن ذلك يتخمر في ذهنه ليرتد على أولاده إثارة معتدلة تستعجلهم للتوظف خوفاً عليهم من أن يكونوا ضحية كوالديهم وحباً بأن يؤمّنوا معاشاً شهرياً يساعدهم في مستقبلهم ويريحون آباءهم قدر المستطاع من العمل المذل والتعيس.

من جهة ثانية فإن رب العمل يمتاز بشعور الإنسان المتفوق، السيد الذي لا يخضع لأحد في عمله، بل هو الآمر الناهي وله المشورة. باختصار إنه لا يعاني من تعسف الأوامر ومن ظلم التحكم لذلك يعيش في عمله على هواه ويتمتع نسبياً ببحبوحة أكثر من غيره ويوحي إلى أبنائه براحة نفسية خالية من الضغوطات الخارجية الآتية من الآخرين. لذلك ولكي يبقى سيد نفسه في عمله وانطلاقاً من هذا الموقف المتعالي يعمدون إلى إثارة أبنائهم بتشجيع. لهذه الأسباب كان افتراضنا أن الإثارة المشجعة نراها في مستوى أرفع وبنسبة أكبر عند أرباب العمل منها عند العمال بينما الإثارة المعتدلة تكون من نصيب العمال. واختباراً لذلك وزعنا أفراد العينة، أبناء العمال وأرباب العمل فقط، البالغ عددهم ٢٩٨ على الشكل التالي جدول رقم ١٧.

صاحب المهنة		محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
		الإثـارة			
رب عمل	العدد	١٤	٨٥	٩٩	
	٪	٧	٤٢,٩	٥٠	١٩٨
عامل	العدد	٧	٥٢	٤١	
	٪	٧	٥٢	٤١	١٠٠
المجـــموع		٢١	١٣٧	١٤٠	٢٩٨

جدول رقم ١٧ : توزيع ذوي أفراد العينة، العمال وأرباب العمل، وفق إثارة الأبناء



الرسم البياني رقم ١٦ : توزيع آباء التلاميذ، العمال وأرباب العمل، وفق إثارة الأبناء

إن أثر الأب في كونه عاملاً أم رب عمل له مدلول في عينتنا فعلى هذا الجدول يظهر لنا أن أكبر نسبة بين أرباب العمال بلغت ٥٠٪ وهي ذات إثارة مشجعة وأن أعلى نسبة عند العمال بلغت ٥٢٪ وهي ذات إثارة معتدلة.

من جهة ثانية وبواسطة الرسم البياني العائد للجدول يتبين لنا أنه بانتقالنا من حالة رب العمل إلى حالة العامل نرى أن الإثارة المعتدلة زادت من ٤٢,٩٪ إلى ٥٢٪ وبالعكس فإن الإثارة المشجعة قلّت من ٥٠٪ إلى ٤١٪ ويتضح لنا أيضاً أن النسبة التي زيدت في الإثارة المعتدلة انتقصت من الإثارة المشجعة مما يدل على الفرق في الحياة النفسية التي يعيشها كل من رب العمل والعامل وما فيها من سيطرة وخضوع في القطاع النفسي اللاواعي، من رئيس ومرؤوس وما لهما من أثر ظاهر أو خفي في حياة الإنسان. كل ذلك ينعكس على نوع الإثارة معتدلة أو مشجعة تبعاً لحالة الأب في عمله. نورد على سبيل المثال وتأكيداً لنتائجنا التي حصلنا عليها الحالة التي أعطتها فرانسين روباي (الحالة رقم ١٢) تقول فرانسين روباي: «إن آني Annie أتت مباشرة إلى المدرسة المهنية بعد إنهاء دراستها التكميلية والسبب في اعتقاد أهلها أنها ليست من طبقة اجتماعية رفيعة لتذهب إلى الثانوية (بقصد متابعة التحصيل) وكانت مع حصولها على نتائج جيدة تأسف لأنها لم تتابع دراستها المتخصصة ومن كلامها الذي ركزت عليه «روباي» قولها: أريد أن أرفع مستواي الاجتماعي وأحسّن وضع أهلي، أنا طموحة وأستطيع أن أصل. ومن أقوالها أيضاً: في بعض الأوقات وحين تكون ثقتي بنفسي قوية أكثر أتذكر فجأة أني أُبالغ في تقديري فأنا لا أستطيع الوصول إلى الهدف لأنني لست إلا بنت عامل»[١٤].

بهذا نستنتج إذن أن الإثارة المشجعة تكون صادرة عن أرباب العمل بينما الإثارة المعتدلة فهي من نصيب الآباء العمال. لكن وبما أن هذه الأرقام العائدة للنسب المئوية التي بين أيدينا متقاربة عند ذوي الإثارتين المعتدلة والمشجعة ومتساوية لدى الإثارة المحبطة. ولقول كلمة الفصل في العلاقة بين صاحب المهنة كونه عاملاً أم رب عمل ونوع الإثارة لجأنا إلى استعمال مربع كا بعد أن حصلنا على التكرار المتوقع كما هو ظاهر في الجدول التالي.

صاحب المهنة		الإثارة			المجموع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
رب عمل	التكرار الملاحظ	١٤	٨٥	٩٩	
	التكرار المتوقع	١٣,٩	٩١	٩٣	١٩٨
عامل	التكرار الملاحظ	٧	٥٢	٤١	١٠٠
	التكرار المتوقع	٧	٤٥,٩	٤٦,٩	
المجموع		٢١	١٣٧	١٤٠	٢٩٨

درجات الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٢ ـ ١) = ٢.

كا^{2} = ٠ + ٠,٣٩ + ٠,٣٨ + ٠ + ٠,٨١ + ٠,٧٤ = ٢,٣٢.

ولكي تكون العلاقة ذات دلالة إحصائية يجب أن يكون مربع كا وفق احتمال للخطأ يساوي ٥٪، وبمقارنة الجدول المختص ملحق رقم٢ في آخر الكتاب، أكبر من ٥,٩٩٪، إذن استناداً إلى النتيجة التي توصلنا إليها لمربع كا فإننا نؤكد عدم وجود علاقة ذات معنى وبالتالي فإن نوع المهنة في كون ممتهنها عاملاً أم رب عمل لا يؤثر في تنويع الإثارة.

٦ ـ ١ ـ ١ ـ ٤ ـ تاثير الأب، إذا كان يتعاطى الزراعة، في كونه مزارعاً أم ملاكاً:

لقد أردنا إبراز تأثير الأب إذا كان يتعاطى الزراعة في كونه مزارعاً أم ملاكاً، لأننا نعيش في منطقة زراعية، فيتوجب علينا حيال هذا الواقع إظهار مسببات الإثارة، علنا في ذلك ننبه الآباء على مسؤولياتهم في هذه الإثارة فنتخطى ما يحبطها ونلجأ إلى ما يعززها ويشجعها.

والدافع الآخر لهذا الإبراز هو النظرة الخاطئة عند البعض حيال الطفل وحيال الدور المطلوب منه. فالبعض يرى فيه وبخاصة المزارعون يداً عاملة يجب أن تساعد الأسرة في أعمال الحقل لأنه يعتبر بمثابة رأس المال المنتظر فيدربونه على أعمال الزراعة ويزودونه بما هو مطلوب لذلك، فلا تأتي إثارة الأهل لأبنائهم بشكلها المشجع حتى يتسنى لهم الحصول على الدخل الإضافي الناجم من إدخاله المبكر في عالم العمل. ولقناعتهم بأن التخصص ومتابعة التحصيل هما لفئة ولطبقة لا ينتمون إليها. ومن ناحية ثانية لقناعتهم أيضاً بأنهم لا يستطيعون سد حاجات أولادهم في حال الإثارة المشجعة للتخصص في الدراسة. إضافة إلى أنهم يملكون شعوراً بأن الوظيفة تكفي لأمثالهم.

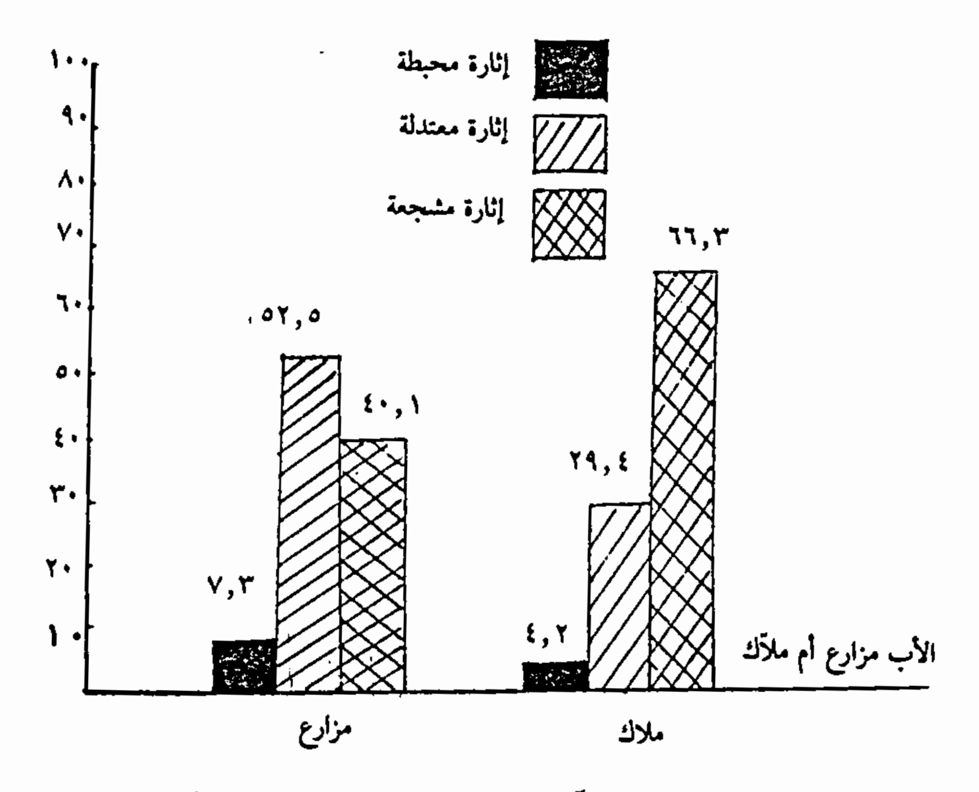
أما الملاك فبكونه صاحب الأراضي والجاه وصاحب السلطة فإنه يحيك حول نفسه هالة من العظمة ويتمتع بحالة اقتصادية جيدة ناتجة عن أرزاقه الوفيرة ومحاصيله الكثيرة مما يوحي له بطمأنينة لغده ومستقبله. فيسعى، وحفاظاً على هذا الجاه وحباً بإثبات وجوده عن طريق أبنائه، ضمن البيئة التي يعيش فيها إلى إثارتهم بتشجيع حرصاً على سمعته وعلى ألا يقال عنه بأنه لم يعرف تربية أبنائه وتعليمهم.

أمام هذا الواقع افترضنا أن الأب في كونه مزارعاً أم ملاكاً يؤثر في نوعية إثارته لأبنائه. فالملاكون يتطلعون إلى أبنائهم على أنهم محط آمالهم فيثيرونهم بتحفيز طموحهم وبتشجيعهم للوصول إلى الأعلى بينما المزارعون فإنهم يرضون بالوظائف المتوسطة أو ما شابه ذلك لأبنائهم، لذا فإثارتهم تكون معتدلة وأقل تشجيعاً لهم. وتجدر الإشارة هنا إلى أننا اعتبرنا المزارع من يعمل عند الآخرين في الزراعة وأيضاً الذي يعمل لنفسه في أرض له أو في أرض الآخرين. أما الملاك فهو الذي يكون بحاجة إلى مزارعين يعملون في أرضه.

ولاختبار صحة ما افترضناه نوزع الآباء الذين يتعاطون الزراعة حسب الجدول التالي رقم ١٨ :

الأب مزارع أم ملاك		الإثـــارة			المجمــوع
		محبطة	معتدلة	مشجعة	
مزارع	العدد	١٦	١١٥	٨٨	٢١٩
	٪	٧,٣	٥٢,٥	٤٠,١	
ملاك	العدد	٤	٢٨	٦٣	٩٥
	٪	٤,٢	٢٩,٤	٦٦,٣	
المجمــوع		٢٠	١٤٣	١٥١	٣١٤

جدول رقم ١٨ : توزيع الآباء المزارعين والملاكين حسب إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٧ : توزيع الآباء المزارعين والملاكين حسب إثارتهم لأبنائهم

بعد قراءة الجدول يتبين لنا أن أعلى نسبة بين المزارعين بلغت ٥٢,٥٪ وهي تتجمع حول الإثارة المعتدلة بينما أعلى نسبة بين الملاكين بلغت ٦٦,٣٪ وهي تتمحور حول الإثارة المشجعة ومن خلال الرسم البياني العائد للجدول يتضح لنا أكثر كيف أن كفة الإثارة المحبطة والإثارة المعتدلة ترجح عند الآباء المزارعين فهي على التوالي ٧,٣٪ و٥٢,٥٪ بمقابل ٤,٢٪ و ٢٩,٤٪ عند الملاكين بينما كفة الإثارة المشجعة فترجح بقوة عند الملاكين إذ تبلغ ٦٦,٣٪ مقابل ٤٠,١٪ عند المزارعين.

نستطيع أن نؤكد إذن أن الآباء الملاكين يثيرون أبناءهم بتشجيع فيحفزون طموحهم ويشجعونهم للوصول إلى الأعلى. أما الآباء المزارعون فإنهم يرضون، وعن قناعة، بالوظائف المتوسطة، لذلك تأتي إثارتهم لأبنائهم معتدلة وأقل تشجيعاً لهم.

وزيادة في التأكيد فإننا نلجأ لاستعمال مربع كا. لكن وبما أنه يوجد عند ذوي الإثارة المحبطة خلية يقل عدد تكرارها عن خمسة وبما أن توزيع أفراد العينة على الإثارة المحبطة

ظاهر تأثره بعمل الأب، في كونه مزارعاً أم ملاكاً، فإننا عمدنا إلى إلغاء الإثارة المحبطة لنبين إذا كان يوجد علاقة بين عمل الأب وإثارته لأبنائه. من أجل ذلك حصلنا على التكرار المتوقع الموافق لتوزيع أفراد العينة وفق الجدول التالي:

الأب مزارع أم ملاك		معتدلة (الإثارة)	مشجعة (الإثارة)	المجموع
مزارع	التكرار الملاحظ	١١٥	٨٨	٢٠٣
	التكرار المتوقع	٩٨,٧	١٠٤,٢	
ملاك	التكرار الملاحظ	٢٨	٦٣	٩١
	التكرار المتوقع	٤٤,٢	٤٦,٧	
المجموع		١٤٣	١٥١	٢٩٤

درجات الحرية تساوي (٢ ـ ١) (٢ ـ ١) = ١.

إذن يجب استعمال المعادلة المصححة لمربع كا أي:

$$\text{كا}^2 = \text{مجموع} \frac{(\text{التكرار الملاحظ} - \text{التكرار المتوقع} - ٠,٥)^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

كا^2 = ٢,٥٢ + ٢,٦٧ + ٦,٣ + ٥,٣٤ = ١٦,٨٣.

بدرجة وثوق ٩٥٪ أي باحتمال للخطأ يساوي ٥٪ ووفق درجة الحرية الواحدة يجب أن يكون مربع كا، حسب الملحق ٢ في آخر الكتاب، أكبر من ٣,٨٤ لكي تكون النتيجة ذات دلالة إحصائية. إذن واستناداً إلى نتيجة عملنا فإننا نؤكد وجود هذه الدلالة وهذه العلاقة. ونعتبر أيضاً أن هذه النتيجة موثوق بها حتى في احتمال للخطأ يقل عن واحد بالألف وذلك لأن كا^2 في هذه الحالة أكبر من ١٠,٨٣. من هنا نقول إن مهنة الأب في كونه مزارعاً أم ملاكاً تؤثر بفعالية في إثارة الأبناء وفي تنويعها.

٦ ـ ١ ـ ٢ ـ تأثير الأم إذا كانت تعمل[١٥]:

من الثابت والمؤكد أن البحبوحة الاقتصادية تساهم في رفاهية المنزل وتؤمن عوناً للأولاد في الوصول إلى ما يريدون. من هذا المنطلق نقول إن عمل الأم يساعد في الوصول إلى هذه الرفاهية ويؤمن مصدراً آخر للمدخول الذي يرفع مستوى الحياة أو بالأحرى يساعد في تخفيف عبء المصاريف مما يؤدي في جميع الأحوال إلى إعانة إضافية تنعكس على

الأبناء، إلى جانب النواحي المادية، وعياً خاصاً يغتني وتزداد فعاليته وفق نوع العمل الذي تقوم به ومدى احتكاكها بمختلف الطبقات الاجتماعية.

إن الأم التي تعمل تتصف بميزات تفتقرها عند من لا تعمل. فالمرأة بدخولها ميدان العمل تدخل حلبة المنافسة: منافسة الرجال في جميع الميادين مما يحطم أسطورة التفوق الخاصة بالرجال، ومناقشة مثيلاتها من النساء باستباقها للمراكز والمناصب المتقدمة والتي تسجل لها تطوراً نوعياً في ما تمتهن. وفي كل منافسة هناك إثبات للوجود وتحقيق لشخصية تملك أبعاداً اجتماعية يرتد تأثيرها على تعاملها مع الأبناء.

وبدخولها ميدان العمل تتحرر المرأة أيضاً من تبعيتها التامة للرجل في كل ما تحتاج وبخاصة التبعية المادية فتملك روح الاستقلال وتسعى لأن تُعبّر عن هذا الشعور الذي يتكون لديها تباعاً والذي بواسطته تحقق طموحاتها أو بعضاً منها وعلى الأخص طموحاتها المهنية. تتحرر أيضاً من احتجازها الممل والمزعج داخل منزلها وفي مطبخها فتخرج للحياة وتلتقي مع زميلاتها وتشعر بمشاكلها ضمن العمل مما يشحذ تفكيرها ويبلور شخصيتها. هذا يعني أن تأثيرها يزداد إيجاباً في تفاعلها مع أسرتها وفي تطلعاتها لمستقبل الأبناء.

في هذا الخصوص يقول «دوشا» Duché: «إن لعمل الأم نتائج مهمة على صعيد تنظيم الحياة العائلية فالأولاد يجب أن يُتركوا لوحدهم في هذه الحالة أو مع مربين حتى عودة الأهل إلى البيت وهذا يسمح لهم باكراً باستقلالية في الشخصية وبزيادة في النضج»[١٦].

من جهة ثانية إننا لا ننكر أن عمل المرأة يزيدها مسؤولية وظيفية إلى جانب مسؤوليتها البيتية وفي بعض الأحيان أنها تضحّي ببعض واجباتها العائلية لكي تنجز ما هو مترتب عليها من وضعها المهني وفي ذلك إهمال لحقوق العائلة والأبناء وتقصير بمهماتها كزوجة وكأم، إذ في حال عدم دخولها ميدان العمل تستطيع بكامل وقتها الاعتناء بأسرتها وبكل ما يؤمن لعائلتها السعادة والطمأنينة وبذلك راحة وخير لأبنائها. غير أن وجود المرأة بدون عمل ايخلق منها كما نرى على الصعيد المعيوش ومن خلال حياتنا العملية المرأة التي تهتم بالزيارات الصباحية وفي أوقات كثيرة من النهار لمثيلاتها وتمرير الأوقات بتسلية غير نافعة هروباً من الضجر وقتلاً للوقت الطويل وحتى هروباً من الأعمال الروتينية لكل يوم. وفي كل الأحوال أن حسنات العمل تفوق سيئاته فمهما كان نوعه فإنه يبلور شخصية المرأة ويفتح طاقاتها ويطلعها على معارف شتى فينعكس كل ذلك على مصلحة الأبناء وعلى تسيير

أمورهم المدرسية.

وفي هذا الخصوص تقول هارتا أورغلر: «إن اختبارات عديدة برهنت أن الشابات اللواتي يظهرن في المدرسة مستوى رفيعاً في قواهن العقلية هن بنات الأمهات اللواتي يعملن أي لديهن مهنة»[١٧].

نستنتج من ذلك وجود تباين في التأثير بين الأم العاملة والأم التي لا تعمل. ويظهر هذا التأثير من خلال ما يتلقاه الطفل من المعايير الاجتماعية التي تلقّنها الأم مع الرضاعة ومن ثم مع كل احتكاك بالطفل إذ أنه يقضي معظم وقته معها وبخاصة في فترة طفولته حيث تطبع فيها العديد من الصفات وتنظم لديه سلماً من القيم وتضع أمامه رؤى يختلف مستواها باختلاف وعي الأم ومستوى تعاملها مع الأبناء.

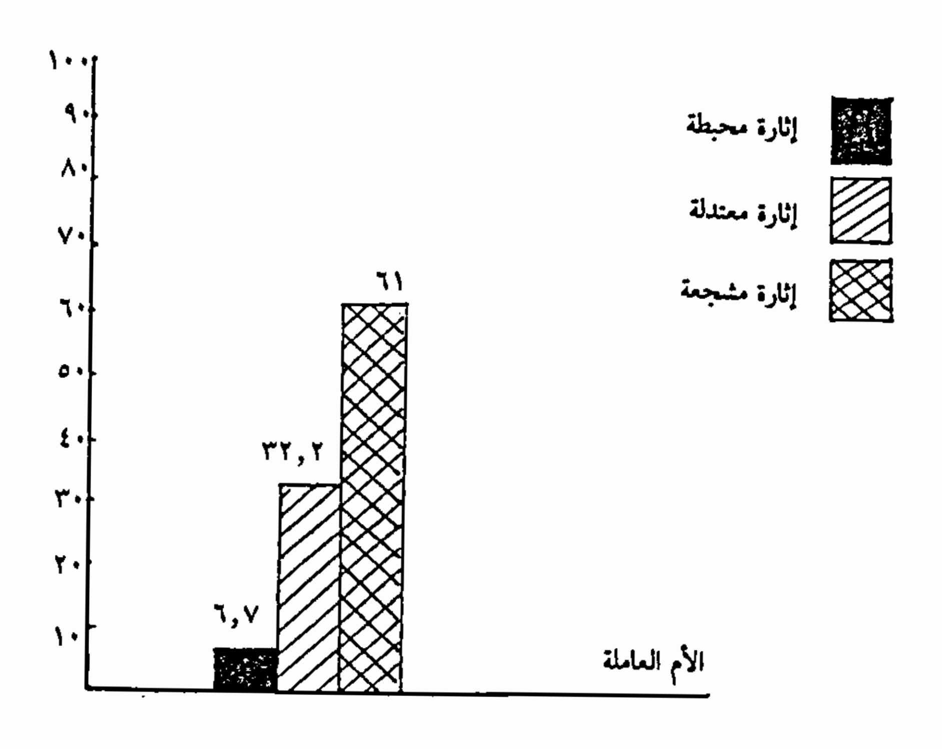
انطلاقاً مما تقدم افترضنا أن الأمهات العاملات يعملن على إثارة الأبناء إثارة مشجعة مما يعلي من شأن طموحهم ويرفع من مستواه.

وقبل اختبار صحة ما افترضناه نشير إلى أن الأمهات العاملات بلغن ٥٩ امرأة وتوزعن بين مهنة التدريس، والتمريض، والخياطة، شغل الصوف وأيضاً منهن من تعمل في السهل وخادمة في المدرسة وصاحبة محل.

وفي توزيعهن حسب إثارة الأبناء المختلفة نحصل على الجدول التالي رقم ١٩ :

الأم التي تعمل خارج البيت	الإثـارة			المجـموع
	محبطة	معتدلة	مشجعة	
العدد	٤	١٩	٣٦	٥٩
٪	٦,٧	٣٢,٢	٦١	

جدول رقم ١٩ : توزيع الأمهات العاملات حسب إثارة الأبناء المختلفة



الرسم البياني رقم ١٨ : توزيع الأمهات العاملات حسب إثارة الأبناء المختلفة

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن النسبة العظمى بين الأمهات العاملات بلغت ٦١٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المشجعة بينما أقلها وتبلغ ٦,٧٪ وتنتمي إلى الإثارة المحبطة. نستدل بذلك أن الإثارة المشجعة تكثر في البيوت التي تعمل فيها الأم.

وإذا شئنا أن نفصل في مهنة الأم ونوع عملها فإننا نرى ضمن ذوات الإثارة المحبطة مدرسة واحدة وصاحبة محل واحدة وثلاث مهن متواضعة بينما من ذوات الإثارة المشجعة نرى تسع عشرة مدرسة وهذا يكفي لنعود ونربط أثر مستوى المهنة مع المستوى الثقافي للأم في تأثيرهما على تجويد الإثارة وبث روح التشجيع لدى الأبناء.

نؤكد إذن الدور المهم للأم العاملة على العموم في إثارة الأبناء نحو الأفضل وأيضاً نؤكد أنه كلما ارتفع المستوى المهني للأم زاد تشجيع الأبناء باتجاه العلوم المتخصصة والمهن الرفيعة وبذلك يرتقي طموح الأبناء ويسمو مستواه.

٦ ـ ١ ـ ٣ ـ أثر وفاة الأب في نوع الإثارة:

من الواضح أن العائلة بقدر ما تكون متماسكة تؤمن الجو العائلي الملائم لنمو الفرد المتكامل. ولا شك في أن وفاة الأب تحطّم هذا التماسك وتخلق اضطراباً يزعزع كيان العائلة ويقلق أفرادها. كما أن مستقبل العديد من الأمور يتغير وفق هذه المعادلة الجديدة التي نشأت عن فقدان الأب. هذا الفقدان يخلق أيضاً اضطراباً نفسياً عاماً في جو العائلة وبخاصة يخلق اضطراباً نفسياً عند الأولاد الذين لم يتجاوزوا سن الخامسة حيث الضرورة تفرض وجود الأبوين على رأس الأسرة لكي تحل عقدة أوديب بشكلها الطبيعي السليم وبدون أن تترك أية بصمات مضرة على صحة الأبناء العقلية. وإضافة إلى هذا الاضطراب فإن الأولاد وبخاصة الذكور يفقدون المثال وصورة الأب مصدر السلطة التي تمثل الحماية والأمان لهم، والصورة المثلى التي بها يتماهون، وعن طريقها يتخلصون من شوائب الأوديب. وبفقدان الأب يفقد الصبي صورة الأب المنافس القوي الذي يصعب التغلب عليه إلا عن طريق التماهي وتحقيق الذات بشكل عملي جاد. أما البنات اللواتي يتماهين بالأم يصبن أيضاً في صميم صورة الأم المثالية، صورة الأم التي تحمل معنى الأنوثة البعيدة عن القوة والعنف، إذ بفقدان الأب تنتقل السلطة إلى الأم فتصبح بالتالي مصدر القوة والأوامر وتلعب عندئذ دور الرجل ودور المرأة في آن واحد مما يؤثر على عملية التماهي، وتختل بذلك العلاقة الثلاثية المتمثلة بالأب والأم والأولاد، ويختل معها النمو الطبيعي والتفتح السليم للأبناء.

وفي ما يتعلق برغبات العائلة وأمانيها فإنها، ووفق الحالة الاقتصادية، تتعزز أو تتبدل باتجاه سلبي، فهي تتعزز بقوة عندما تكون الحالة المادية تسمح بذلك فتنصبّ اهتمامات العائلة على الأولاد لتشد من عزيمتهم حرصاً منها بالدرجة الأولى، على ألا يشعروا بالنقص الحاصل عن خسارة الأب فيتوعك سلوكهم وينحرف تفكيرهم. وبالدرجة الثانية تسعى العائلة عن طريق تعزيز الإثارة واتباع أسلوب التشجيع إلى التعويض، تعويض ما فقده الأبناء عند موت الأب بإثبات وجودها لكي تظهر للأبناء بأنها ما زالت موضع قوة وموضع ثقة وبأنها قادرة على تحمل المسؤولية حتى لا تسقط بنظر الأبناء وتالياً تعمل جاهدة حتى لا تُشعر الولد الذي فقد أباه بالنقص وبأنه ما زال يلقى التشجيع والرعاية. إضافة إلى ذلك فإن موت الأب يفقد الطفل حباً كبيراً وسنداً يحتمي به لذلك فإن العائلة تعوّض هذه الخسارة بفيض من الحب والحنان مصحوبان بعبارات التشجيع وتغرس فيه، وعلى الأخص في الولد

البكر، أنه أصبح أمل العائلة وأنه البديل المنتظر عن الأب لذلك من الضروري النجاح وعدم الفشل ليكون القدوة والمثال لإخوته وحتى يثبت أنه البديل المرتجى.

من جهة ثانية فإن رغبات العائلة تتبدل باتجاه سلبي إذا لم يكن للعائلة سوى مدخول الأب الذي افتقدته فتسيء أحوالهم المادية ويتضارب الطموح بالواقع، تتضارب رغباتهم وأمانيهم بمعطيات الواقع الجديد، معطيات الواقع الذي يشل كل طموح ويهد كل عزيمة وتطلّع نحو التخصص الرفيع سواء في الدراسة أو المهنة، مما يُجبر على الأقل بعض أفراد العائلة إلى ترك الدراسة والاكتفاء بالقليل منها للدخول في ميدان العمل وكسب ما هو ضروري لإعالة الأسرة وسد حاجات المنزل. ولكن على العموم فإن الإثارة تكون مشجعة وفي هذه الحالة، واستناداً إلى الأجوبة التي تلقاها «أدلر» عند سؤاله للأولاد الذين حصل عندهم وفاة لأحد الأبوين عما يريدون أن يفعلوه في المستقبل «فكان جواب الذكور أطباء والإناث ممرضات وبعض الأجوبة كانت صيدلي»[١٨]، نستشف من ذلك أن موت الأب يكون حافزاً للطموح الرفيع الهادف إلى التخصص في الطب أو متفرعاته والسبب يكمن في حب الانتصار على الموت ومجابهة المرض الذي أفقدهم أعز الأشخاص إلى قلوبهم. ومن ناحية أخرى لكي يساعدوا الآخرين في تغلبهم على المرض وأن يمنعوهم من شرب الكأس المر الذي ارتشفوه سابقاً.

وحدّة المشكلة برأينا ومدى تأثيرها تكمن في عمر الولد. فمع كون الأهمية القصوى في بداءة العمر تكون من نصيب الأم إلا أننا لا نستطيع أن نقلل من أهمية الأب. فالمشكلة تتفاقم سوءاً كلما كبر الولد، إذ يصبح بأمس الحاجة، كما سبق وذكرنا، إلى وجود الأب المثال، رمز السلطة، لكي تتم عملية التقليد والتماهي ومن ثم الراعي والمدبر لشؤون الأولاد وما يحتاجون متى شبوا وكبروا. باختصار فإننا نشير إلى أن موت الأب يؤثر بشكل لا شك فيه إنما حدة هذا التأثير يختلف من فرد لآخر تبعاً لعمر الأولاد ومركز كل واحد منهم في أسرته وترتيبه فيها إضافة إلى جنسه والدور الموكل إليه أو الدور الذي يرى من الواجب القيام به بعد وفاة الأب، وتبعاً لموقف المحيط وعلاقته التفاعلية مع الأبناء.

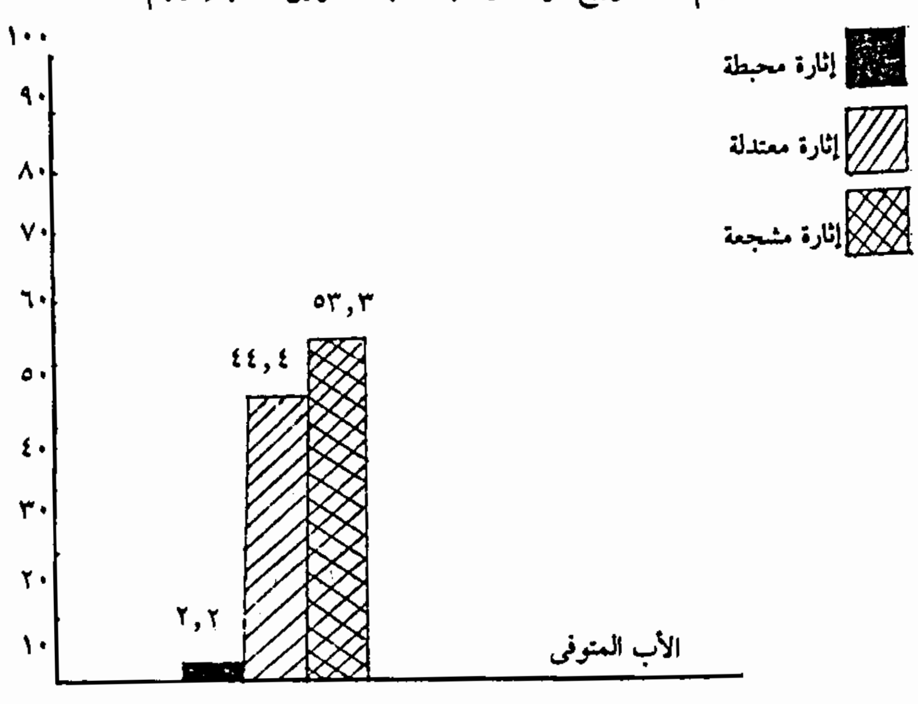
أمام هذا الواقع افترضنا أن وفاة الأب عامل إثارة وتشجيع للأبناء ودفع لإعلاء طموحهم كونهم أصبحوا في هذا الموقف التعويضي الجديد محط الأنظار وموضع الأمل المنشود من جميع أفراد العائلة.

تجدر الإشارة هنا إلى أن مجموع التلاميذ الذين فقدوا آباءهم في عينتنا بلغ ستة

وأربعين تلميذاً، غير أن صاحبة الرقم ٤٦٣ فقدت والدتها أيضاً لذا رأينا أن نبعدها عن بحثنا فأصبح المجموع خمسة وأربعين. ولاختبار صحة ما افترضناه وزعنا هذا المجموع حسب إثارة الأبناء الـمختلفة فحصلنا على الجدول التالي رقم ٢٠ :

	الإثـــارة			
الأب المتوفى	محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
العدد	١	٢٠	٢٤	٤٥
٪	٢,٢	٤٤,٤	٥٣,٣	

جدول رقم ٢٠ : توزيع أفراد العينة أبناء الآباء المتوفين حسب إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ١٩ : توزيع أفراد العينة، أبناء الآباء المتوفين حسب إثارتهم المختلفة

في قراءة لهذا الجدول نتبين أن النسبة العظمى من أبناء الآباء المتوفين بلغت ٥٣,٣٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المشجعة بينما أقلها بلغت ٢,٢٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المحبطة ونرى أيضاً نسبة ٤٤,٤٪ تنتمي إلى الإثارة المعتدلة. هذا يعني أن النسبة قد توزعت بين الاعتدال والتشجيع. ومن خلال الرسم البياني العائد للجدول نعتقد أن هذا الارتفاع المستمر

في النسب وتوزيع الأبناء وفق إثارتهم هو النتيجة المنطقية لإثارة العائلة لأبنائها. بهذا نؤكد إذن إن الإثارة المشجعة تكثر عند أبناء الآباء المتوفين وبالتالي فإن وفاة الأب تكون عامل إثارة وتحفيز لطموحات الأبناء.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا كنا نود دراسة أثر الزواج الثاني على إثارة الأبناء غير أننا لم نحصل ضمن مجموع عيتنا إلا على أربع وعشرين حالة وهذا غير كاف لإعطاء فكرة ميدانية واضحة أو نسبة علمية مقبولة لذلك فضلنا ألا نخوض في دراسة هذا البحث بشكل ميداني لكن هذا لا يمنعنا من القول أن الزواج الثاني لأحد الأبوين الناتج عن طلاق أو وفاة للطرف الآخر يجعل الطفل في ضياع تام إذ يضطرب الشعور بالانتماء ويختل تكيف الأبناء إزاء الوضع الجديد ويزداد سوءاً عند حدوث ولادات جديدة حيث سينحاز الأهل في معاملتهم مع الأبناء الجدد فيحدث الخلل والاضطراب، وبالتالي تتشرذم الطموحات ويكبح جماحها. ونعتقد في هذا المجال أن الزواج الثاني الناتج عن الطلاق أشد تأثيراً ومرارة على الأبناء من الزواج الثاني الناتج عن الوفاة وأن الاثنين معاً أكثر ضرراً على نفسية الأبناء من أن يبقى أحد الآباء بدون زواج بعد فقدانه للطرف الآخر.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أننا كنا نتمنى دراسة أثر الطلاق أو الهجر في إثارة الأبناء غير أننا لم نحصل إلا على أربع حالات مما أوجب إهمال هذه الناحية مع أمل دراستها في بحث لاحق.

٦ ـ ٢ ـ مصير الطموح في حال إلغاء التأثير الاقتصادي:

لقد ثبت تأثير المستوى الاقتصادي وفعاليته في حياة الإنسان وفي تطور طموحه. ما يهمنا الآن هو الكشف عن مصير الطموح في حال إلغاء التأثير الاقتصادي، أو بالأحرى هل أن المرء يستطيع التبرؤ من انعكاس إثارة أهله له منذ الصغر إذا وفرنا له كل ما يحتاجه وأرحناه من جميع المعوقات المادية؟ هذا ما أردناه من طرحنا للسؤالين ٤١ ـ ٤٢ حيث طلبنا من أفراد عيتنا التصريح عن مصير الدراسة وأية مهنة يختارون في حال توافر الإمكانيات المادية لديهم. إذن ستتبين مصير الطموح على الصعيد الدراسي والمهني أي:

٦ ـ ٢ ـ ١ ـ الدراسة المختارة في حال توافر الإمكانيات المادية:

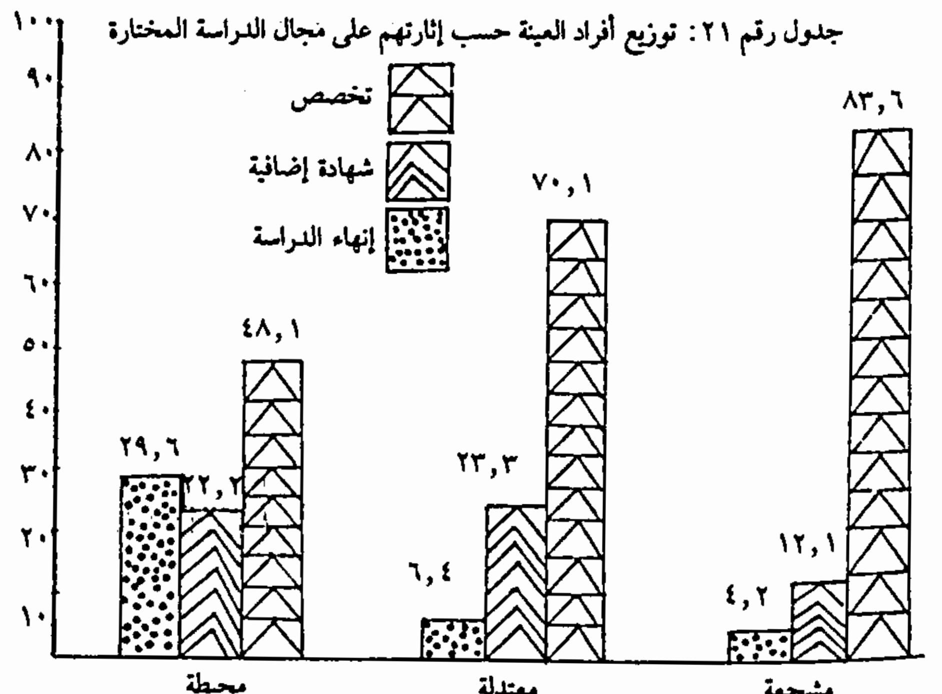
لقد وضحنا لأفراد عيتنا عندما طبقنا الاستمارة أنه لو تأمن لكل منهم ما يحتاج لدراسته من متطلبات ومصاريف فأي مجال في الدراسة سيختار؟

من خلال الأجوبة التي تلقيناها تبين لنا وجود ثلاثة عشر فرداً لم يطمحوا إلى دراسة

معينة مقسمين إلى ثمانية أفراد لم تجاوب ولم تختار وخمسة آخرين لا تريد شيئاً مع توفر المال. وهذا ما جعل مجموع العينة البالغ ٤٩٦ يصل إلى ٤٨٣ موزعاً وفق مصير الدراسة التي اختاروها وحسب إثاراتهم المختلفة ومتمثلين في الجدول التالي رقم ٢١:

الإثـــارة		مجال الدراسة المختارة: إنهاء الدراسة	شهادة إضافية	تخصص	المجمـوع
محبطة	العدد	٨	٦	١٣	٢٧
	٪	٢٩,٦	٢٢,٢	٤٨,١	
معتدلة	العدد	١٤	٥١	١٥٣	٢١٨
	٪	٦,٤	٢٣,٣	٧٠,١	
مشجعة	العدد	١٠	٢٩	١٩٩	٢٣٨
	٪	٤,٢	١٢,١	٨٣,٦	
المـجموع		٣٢	٨٦	٣٦٥	٤٨٣

جدول رقم ٢١: توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم على مجال الدراسة المختارة



الرسم البياني رقم ٢٠: توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم على مجال الدراسة المختارة

من المنطق والواجب في هذه الحالة (حالة إلغاء العامل الاقتصادي) وفي حال إلغاء فعالية إثارة الأهل منذ الصغر أن نرى أفراد العينة بكاملها أو على الأقل الأكثرية العظمى تتجه نحو متابعة التحصيل والدراسات المتخصصة. وهكذا فإن واقع الحال يطابق ما افترضناه إذ أن أفراد العينة، في حال إلغاء التأثير الاقتصادي، يتجهون نحو متابعة التحصيل والتخصص. فأكبر نسبة عند ذوي الإثارة المحبطة والمعتدلة والمشجعة تتجمع في مجال الدراسة المعمقة والتخصص وهي على التوالي ٤٨,١٪ و ٧٠,١٪ ثم ٨٣,٦٪ مما يدل على فعالية العامل الاقتصادي وأثره في دراسة الأبناء وبالتالي على طموحهم.

وفي قراءة إحصائية للرسم البياني التابع للجدول يتضح لنا أن مجال التخصص هو الغالب في مختلف الإثارات مع ارتفاع في النسبة كلما انتقلنا من الإثارة المحبطة إلى الإثارة المشجعة مروراً بالإثارة المعتدلة فهي ترتفع من ٤٨,١٪ إلى ٨٣,٦٪ مروراً بـ ٧٠,١٪ وبنفس الوقت نرى نسبة الذين يريدون إنهاء الدراسة تنخفض باستمرار من ٢٩,٦٪ إلى ٦,٤٪ ثم إلى ٤,٢٪ مع ارتفاعنا في نوعية الإثارة من محبطة إلى معتدلة ثم إلى مشجعة.

نستنتج بذلك أنه في حال إلغاء تأثير العامل الاقتصادي فإن الدراسة تتجه دائماً نحو التخصص بفارق فقط في النسب إذ أن النسبة تتأثر إيجاباً في حدتها مع ارتفاع مستوى الإثارة.

وللتأكيد من هذا الارتباط بين المستوى الاقتصادي والإثارة لجأنا إلى استعمال مربع كا (X^2) بعد أن حصلنا على التكرار المتوقع لتوزيع أفراد العينة حسب الجدول التالي:

الإثـــارة		مجال الدراسة المختارة			المجموع
		إنهاء الدراسة	شهادة إضافية	تخصص	
محبطة	التكرار الملاحظ	٨	٦	١٣	
	التكرار المتوقع	١,٧	٤,٨	٢٠,٤	٢٧
معتدلة	التكرار الملاحظ	١٤	٥١	١٥٣	
	التكرار المتوقع	١٤,٤	٣٨,٨	١٦٤,٧	٢١٨
مشجعة	التكرار الملاحظ	١٠	٢٩	١٩٩	
	التكرار المتوقع	١٥,٧	٤٢,٣	١٧٩,٨	٢٣٨
المجموع		٣٢	٨٦	٣٦٥	٤٨٣

درجات الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كـا² = ٢٣,٣٤ +٠,٣ +٢,٦٨ +٠,٠١ +٣,٨٣ +٠,٨٣ +٣,٢٤ +٤,١٨ + ٢,٠٥ = ٤٠,٤٦. فحسب درجات الحرية رقم ٤ ووفق احتمال للخطأ يوازي ٥٪ واستناداً إلى اللوحة المختصة والتابعة لذلك ملحق رقم ٢ في آخر الكتاب، فإن كا² يجب أن تكون أكبر من ٩,٤٩ لكي يكون ذو دلالة إحصائية معبرة. إذن واستناداً إلى النتيجة التي توصلنا إليها فإننا نؤكد وجود هذه الدلالة الإحصائية ووجود علاقة وثيقة الصلة بين المستوى الاقتصادي ومجال الدراسة وبالتالي فإننا نعتبر درجة الوثوق بما وصلنا إليه كبيرة جداً لأن احتمال الخطأ فيها يقل عن واحد بالألف وذلك لأن مربع كا وحسب اللوحة المختصة يفوق ١٨,٤٦.

من هنا نقول أن المستوى الاقتصادي له اليد الطولى في تقرير مستقبل الأبناء فهو الوسيلة المساعدة لبلوغ الأهداف وتحقيق الطموحات ومن جهة ثانية فهو المحرك والدافع لكل سلوك أو توجه يعود للأبناء وبخاصة على الصعيد الدراسي.

٦ ـ ٢ ـ ٢ ـ المهنة المختارة في حال توفر الإمكانيات المادية:

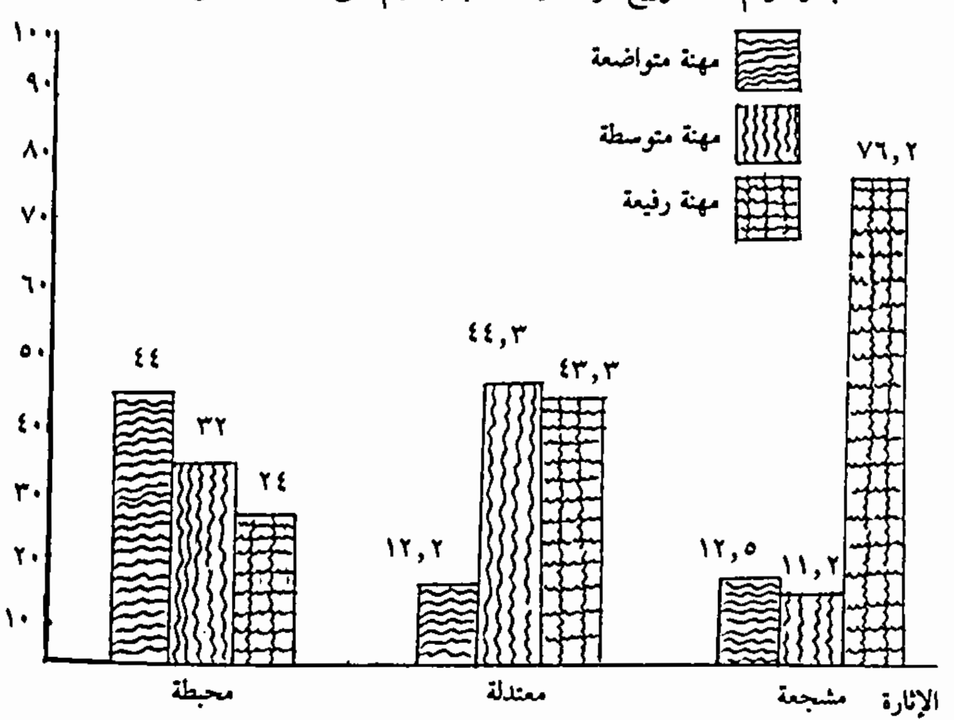
لقد وضحنا لأفراد عيتنا إبان التطبيق أنه لو توفر لديهم المال الكافي وأنهم ليسوا بحاجة لأي شيء وسألناهم أي عمل يريدون وفي أي مجال ينوون الامتهان؟ ومن خلال ردهم على هذا السؤال تبين لنا أن ٣٦ تلميذاً وتلميذة لم يطمحوا إلى مهنة طالما يتوفر لديهم المال الكافي.

وفي تفسير أولي لهذا العدد وبالأخص المتعلق بالذكور نعتقد أن الشاب عندنا همه الأوحد إيجاد مهنة تيسـر سبل العيش له ولعائلته فيما بعد وبالتالي ليرفع مسؤوليته عن أهله. وبما أننا أوجدنا له المال الذي يحتاجه وهذا يكفي لأن لا يختار أو لا يطمح في مهنته. وأمام هذا الواقع كان لزاماً علينا أن نتجاهل هذا العدد في تحليلنا الميداني لذلك أصبح العدد ٤٦٠ موزعاً حسب إثارته المختلفة فحصلنا على الجدول رقم ٢٢.



الإثارة		متواضعة	متوسطة	رفيعة	المجموع
		المهنة المختارة			
محبطة	العدد	١١	٨	٦	
	٪	٤٤	٣٢	٢٤	٢٥
معتدلة	العدد	٢٦	٩٤	٩٢	
	٪	١٢,٢	٤٤,٣	٤٣,٣	٢١٢
مشجعة	العدد	٢٨	٢٥	١٧٠	
	٪	١٢,٥	١١,٢	٧٦,٢	٢٢٣
المجموع		٦٥	١٢٧	٢٦٨	٤٦٠

الجدول رقم ٢٢ : توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم على مختلف المهن المختارة



الرسم البياني ٢١ : توزيع أفراد العينة حسب إثارتهم على مختلف المهن المختارة

في قراءة لهذا الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة بين الذين أثيروا بإحباط بلغت ٤٤٪ ولقد اختارت في معزل عن تأثير العامل الاقتصادي مهناً متواضعة وأن أعلى نسبة بين الذين أثيروا باعتدال بلغت ٤٤,٣٪ وقد اختارت المهن المتوسطة. بينما أعلى نسبة عند ذوي الإثارة المشجعة بلغت ٧٦,٢ وهي اختارت المهن الرفيعة.

من خلال هذه النتيجة ومن خلال الرسم البياني التابع للجدول يتضح لنا أن أفراد العينة إذا عزلنا تأثير العامل الاقتصادي عنهم نراهم يتأثرون بنوع الإثارة التي تلقوها منذ الصغر في توجيههم المهني لذا نرى أصحاب الإثارة المحبطة توجهوا نحو المهن المتواضعة وأصحاب الإثارة المعتدلة يلتفّون نحو المهن المتوسطة بينما ذوي الإثارة المشجعة فإنهم يتمحورون حول المهن الرفيعة.

وما نتساءله هنا لماذا لم يختر أصحاب الإثارة المحبطة مهناً رفيعة طالما وجدوا المال الكافي؟ وردنا على ذلك هو أن المهنة عند الأغلبية الساحقة مصدر رزق ومصدر دخل يعيش منه الفرد ويعيل أسرته ولهذا السبب فإن المرء يسعى جاهداً لأن يحسّن مهنته لكي يتحسن مدخوله لكن طالما وجد المال فهو يمتهن ما هيّيء له منذ الصغر تبعاً لإثارته ومن جهة ثانية فإن التقليد المهني ربما يؤثر هنا ويدفع المرء لأن يختار عن طريق التوارث ما كان قد عايشه في العائلة وما كان وراء تلك الإثارة.

نعود لاستخدام مربع كا (X^2) حتى نتبين مدى العلاقة بين المستوى الاقتصادي. والتوجيه المهني ونتبين أيضاً درجة الوثوق بالنتيجة التي توصلنا إليها. لهذه الغاية أوجدنا التكرار المتوقع لتوزيع أفراد العينة حسب الجدول التالي:

الإثارة		المهنة المختارة			المجموع
		متواضعة	متوسطة	رفيعة	
محبطة	التكرار الملاحظ	١١	٨	٦	
	التكرار المتوقع	٣,٥١	٦,٩	١٤,٦	٢٥
معتدلة	التكرار الملاحظ	٢٦	٩٤	٩٢	
	التكرار المتوقع	٢٩,٩	٥٨,٥	١٢٣,٥	٢١٢
مشجعة	التكرار الملاحظ	٢٨	٢٥	١٧٠	
	التكرار المتوقع	٣١,٥	٦١,٥	١٢٩,٩	٢٢٣
المجموع		٦٥	١٢٧	٢٦٨	٤٦٠

درجات الحرية هنا تساوي (٣ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٤.

كا^2 = ١٦,٠٧ + ١٧,٠ + ٥,٠٦ + ٠,٥ + ٢١,٥٤ + ٨,٠٣ + ٠,٣٨ + ٢١,٦٦ + ١٢,٣٧ = ٨٥,٧٨ فحسب درجة الحرية رقم ٤ الموازية لاحتمال الخطأ ٥٪ فإنه يتوجب على مربع كا، استناداً إلى الملحق ٢، في آخر الكتاب، أن يزيد عن ٩,٤٩ حتى يكون ذو دلالة إحصائية معبرة. إذن وحسب نتيجتنا هذه فإننا نؤكد وجود علاقة بين الإثارة الناتجة عن الواقع الاقتصادي والتوجيه المهني وتعتبر درجة الوثوق بهذه النتيجة كبيرة، جداً لأن احتمال الخطأ فيها أقل بكثير من واحد بالألف (لأن كا أكبر من ١٨,٤٦).

إذن في بحثنا عن مصير الطموح في حال إلغاء العامل الاقتصادي نستنتج أن طموح الفرد على صعيد توجهه الدراسي يتأثر جداً بهذا العامل بينما طموحه على صعيد توجهه المهني فإنه يتأثر بنوع الإثارة منذ الصغر. مع الإشارة هنا إلى أن هذه الإثارة منذ الصغر ترتبط بشكل أو بآخر بالعامل الاقتصادي كما سبق وأكدنا ذلك من هنا نعود لنشير إلى أن العامل الاقتصادي وإن ظهر بشكل جلي وواضح على صعيد التوجيه المدرسي فإننا لا نستطيع إنكار تأثيره على الصعيد المهني لأن الحالة الاقتصادية الجيدة عامل مساعد لتدبير شؤون الحياة وللتخطيط للمستقبل.

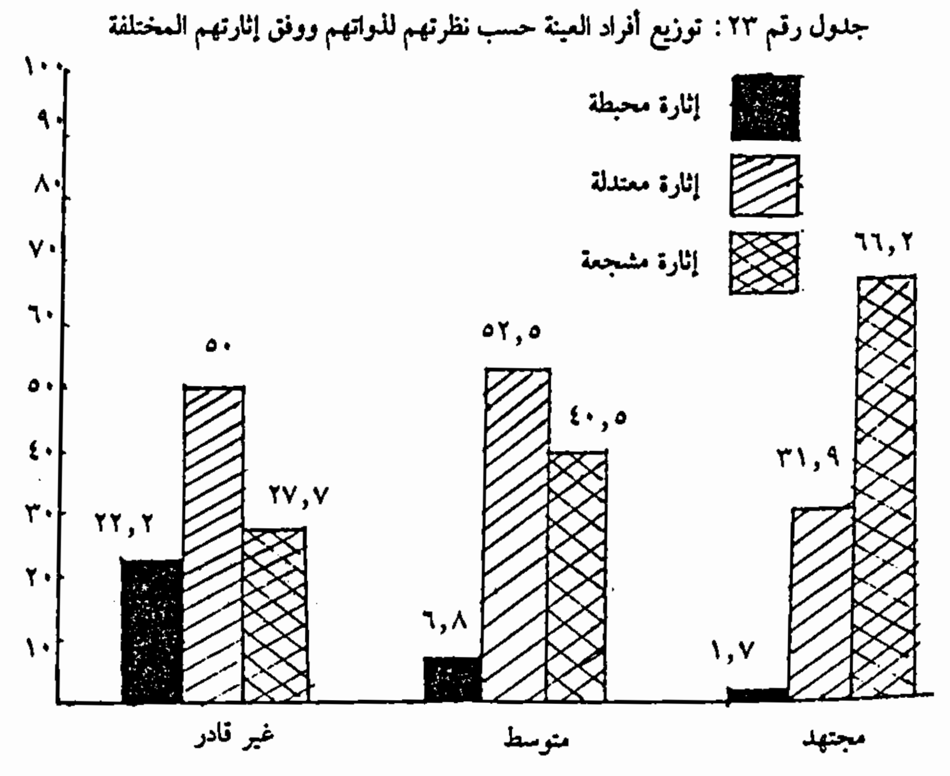
٦ ـ ٣ ـ أهمية الإثارة في صورة الذات:

بعد عرضنا من خلال هذا البحث، لأهمية الإثارة منذ الصغر وارتباط مستوى الطموح بها وتأثره باختلافها، وبعد أن بينا دوافع هذه الإثارة والأسباب المحركة لها نتساءل إذا كان لهذه الإثارة أهمية في إعطاء صورة للمرء عن ذاته أو بالأحرى كيف هي نظرته لنفسه من خلال عمله المدرسي؟ في هذا المجال فإننا نفترض بأن من يثار بتشجيع يكتسب منذ طفولته بأنه تلميذ مجتهد، بينما الذي يثار باعتدال فصورته عن نفسه تترسخ بأنه تلميذ وسط، أما الذي يثار بإحباط فإننا نعتقد بأنه يعتبر نفسه غير قادر لمتابعة دراسته.

ومن خلال بحثنا الميداني تبين لنا أن تلميذة واحدة هي صاحبة الرقم ٣٣٩ لم تجاوب على هذا السؤال وتفسيرنا لذلك أن صورتها عن ذاتها غير واضحة أو تعتبر نفسها غير قادرة وامتنعت عن الإفصاح في ذلك منعاً للحرج وإظهار نفسها في مرتبة لا ترغبها لنفسها. لذلك أصبح مجموع أفراد العينة ٤٩٥ موزعين حسب نظرتهم لأنفسهم ووفق إثارتهم المختلفة في الجدول التالي رقم ٢٣..

نظرته لذاته		الإثارة: محبطة	معتدلة	مشجعة	المجموع
غير قادر	العدد	٤	٩	٥	
	٪	٢٢,٢	٥٠	٢٧,٧	١٨
متوسط	العدد	٢١	١٦٢	١٢٥	
	٪	٦,٨	٥٢,٥	٤٠,٥	٣٠٨
مجتهد	العدد	٣	٥٤	١١٢	
	٪	١,٧	٣١,٩	٦٦,٢	١٦٩
المجموع		٢٨	٢٢٥	٢٤٢	٤٩٥

جدول رقم ٢٣ : توزيع أفراد العينة حسب نظرتهم لذواتهم ووفق إثارتهم المختلفة



الرسم البياني رقم ٢٢ : توزيع أفراد العينة حسب نظرتهم لذواتهم ووفق إثارتهم المختلفة

بعد الاطلاع على هذا الجدول يتبين لنا أن أعلى نسبة بين الذين يملكون صورة عن

ذواتهم بأنهم متوسطون بلغت ٥٢,٥٪ وهي تنتمي إلى ذوي الإثارة المعتدلة بينما أعلى نسبة بين الذين يعتبرون أنفسهم مجتهدين بلغت ٦٦,٢٪ وتنتمي إلى الذين تلقوا منذ صغرهم إثارة مشجعة وفي كلتا الحالتين تأكيد لما افترضناه. أما فيما يخص الذين يعتبرون أنفسهم غير قادرين فأعلى نسبة فيهم بلغت ٥٠٪ وهي تنتمي إلى الإثارة المعتدلة وذلك خلافاً لما كنا نتوقعه من وجودهم عند ذوي الإثارة المحبطة إلا أن تفسيرنا لذلك هو شبه انعدام الإثارة المحبطة كما ثبت لدينا خلال البحث بكامله من جهة ومن جهة ثانية فإن ارتفاع السن عند معظم هذه المجموعة من التلاميذ التي أثيرت باعتدال جعلها تحكم على نفسها بأنها غير قادرة لأنه لا يعقل أن يكون عمر البعض منهم يتجاوز الثامنة عشر عاماً ويعتبر نفسه مجتهداً أو متوسطاً.

ولكي نلتمس فعالية الإثارة نقارن بين أعلى نسبة عند ذوي الإثارة المحبطة وتلك عند ذوي الإثارة المجتهدة، فنرى أن أعلى نسبة عند الذين أثيروا بإحباط بلغت ٢٢,٢٪ وهي ترى نفسها غير قادرة، بينما أعلى نسبة عند الذين أثيروا بتشجيع بلغت ٦٦,٢٪ وترى نفسها مجتهدة. أما أكبر نسبة عند ذوي الإثارة المعتدلة فبلغت ٥٢,٥٪ وترى نفسها بأنها متوسطة. وبهذا تأكيد على الارتباط الوثيق بين الإثارة منذ الصغر واكتساب الإنسان صورته عن ذاته ورأيه فيها.

ومن خلال الرسم البياني العائد للجدول يظهر لنا هذا الأثر بشكل واضح إذ نرى أن الإثارة المحبطة تنخفض باستمرار من ٢٢,٢٪ إلى ٦,٨٪ ثم إلى ١,٧٪ بينما الإثارة المشجعة ترتفع باستمرار من ٢٧,٧٪ إلى ٤٠,٥٪ ثم إلى ٦٦,٢٪ كلما انتقلنا من نظرة الإنسان لنفسه بأنه غير قادر إلى أنه مجتهد مروراً بدرجة المتوسط مما يؤكد لنا أنه بقدر ما تكون الإثارة مرتفعة بقدر ما تتعزز ثقة الإنسان بنفسه وتتبلور صورته عن ذاته كما أن صورة الاجتهاد تترافق في حدتها وارتقائها مع حدة الإثارة المشجعة وارتقائها وبالمقابل فإن الإثارة المحبطة تقل وتنخفض مع سمو هذه النظرة وارتقائها.

وزيادة في تأكيد النتيجة لا بد من اللجوء إلى استعمال مربع كا (X^2) ولكن وبما أنه يوجد خلايا عند ذوي الإثارة المحبطة يقل تكرارها عن خمسة مما يمنعنا من استعماله. إنما ورغبة منا في تأكيد هذه العلاقة بين صورة الذات والإثارة اعتمدنا مبدأ إلغاء ذوي الإثارة المحبطة أولاً لقلة عددهم بالنسبة للمجموع العام وثانياً لأن توزيعهم وفق نظرتهم لذواتهم واضح في تأثره إذ أن معظمهم يتجمع عند ذوي النظرة المتوسطة والسبب في ذلك كما أوردنا سابقاً حب التخلص من وضعيتهم المرفوضة والطموح إلى مرتبة أعلى.

إذن سنرى إذا كان هناك علاقة بين نظرة التلاميذ في مجال التقويم الذاتي لنشاطهم وإثارة الأهل المعتدلة والمشجعة. لذلك حصلنا على التكرار المتوقع كما هو ظاهر في الجدول التالي:

صورة الذات		الإثارة		المجموع
		معتدلة	مشجعة	
غير قادر	التكرار الملاحظ	٩	٥	
	التكرار المتوقع	٦,٧	٧,٢	١٤
متوسط	التكرار الملاحظ	١٦٢	١٢٥	
	التكرار المتوقع	١٣٨,٢	١٤٨,٧	٢٨٧
مجتهد	التكرار الملاحظ	٥٤	١١٢	
	التكرار المتوقع	٧٩,٩	٨٥	١٦٦
المجموع		٢٢٥	٢٤٢	٤٦٧

درجات الحرية هنا تساوي (٢ ـ ١) (٣ ـ ١) = ٢.

كا^2 = ٠,٧٨ +٠,٦٧ +٤,٠٩ +٣,٧٧ +٨,٣٩ +٨,٥٧ = ٢٦,٢٧. بحساب احتمال للخطأ ٥٪ الموافق لدرجة الحرية ٢ يجب على مربع كا أن يزيد على ٥,٩٩ (وفق الجدول المختص ملحق رقم٢ في آخر الكتاب هذا يعني، واستناداً إلى نتيجتنا، وجود دلالة قوية وعلاقة مؤكدة، درجة الوثوق بها كبيرة جداً لأن احتمال الخطأ فيها أقل من واحد بالألف وبالتالي فإننا نؤكد أن الصورة التي يكتسبها المرء عن ذاته خلال حياته تتأثر بشدة بإثارة أهله له ومنذ الصغر.

في ختام البحث على الدفعة الأولى من العينة لا بد من تأكيد ما توصلنا إليه وهو تأثير الواقع المعيوش للمرء مع أهله وفي مجتمعه، هذا الواقع الذي يؤثر عليه منذ ميلاده ويرسم له ملامح المستقبل. غير أن هذا المستقبل بما يحتل من طموحات يبقى رهن الحاضر الذي يتعارض أحياناً ويغير في مستوى هذه الطموحات أحياناً أخرى.

تساؤلنا إذن عن تأثير الواقع في الطموح أو بمعنى آخر نتساءل عما يصل إليه التوجيه بين الواقع والطموح. هذا ما سنبينه من خلال البحث الميداني على الدفعة الثانية من العينة في الفصل السابع.

مراجع الفصل السادس

١ - N. Sillamy (1980) op. Cité P. 846.

٢ - Claude Levy-Leboyer (1971) op. Cité P.38.

٣ - M. Reuchlin (1978) op. Cité P. 39.

٤ - غسان يعقوب (١٩٧٨) مرجع سابق ص ٤٨ .

٥ - G. Mendel: La crise de génération, Paris, Payot 1974, P.159.

٦ - أوسفاد كوله: ولدك هذا الكائن المجهول، تعريب أمين رويحة، بيروت دار القلم، ١٩٧٤، ص ٣٨٩.

٧ - Claude Levy-Leboyer (1971) op. Cité, P.164.

٨ - Claude Levy-Leboyer (1971) op. Cité, P.98.

٩ - R. Ghiglione, B. Matalon. op. Cité P.275.

١٠ - فاخر عاقل: دراسة التكيف البشري بيروت، دار العلم للملايين ١٩٧٢ ص ٢٦٢ .

١١ - M. Reuchlin (1978) op. Cité P.47.

١٢ - M. Reuchlin. (1978) op. Cité P.47.

١٣ - Claude Levy-Leboyer (1971) op. Cité P.113.

١٤ - F. Robaye op. Cité P.81.

١٥ - نقصد بالعمل أو بالمرأة العاملة تلك المرأة صاحبة المهنة التي تُكسبها أجراً إضافة إلى كونها ربة منزل تعمل فيه.

١٦ - D.J. Duché: **L'enfant au risque de la famille**, Paris, Centurion 1983, P.103.

١٧ - Herta orgler op. Cité P.229.

١٨ - Adler in Herta orgler op. Cité P.56.



الفصل السابع
التوجيه بين الواقع والطموح

إن الحكمة تقضي بأن يتوجه المرء وفق ما تمليه عليه ميوله واستعداداته فيكون مدفوعاً إلى ذلك برغبة تحقق له ما يطمح إليه ضمن إطار التكامل الاجتماعي السليم بحيث يكون الفرد في خدمة المجتمع وبكل ما يملك من طاقات كامنة وظاهرة وبحيث يشكل المجتمع الأرضية الصالحة والهادفة إلى استيعاب تلك الطاقات) فمن أجل الصالح العام إذن يجب أن يحصل التوافق بين استعدادات المرء وطموحاته وبين حاجة المجتمع وإمكانية توظيفه لهذه الاستعدادات. من هنا يأتي الواقع ليلعب دوره في هذا المجال. فإما أن يكون بهذه الحالة منشطاً ومساعداً بحيث يسمح للفرد بالوصول إلى ما رغب فيه وخطط له، وإما أن يكون محبطاً ومعيقاً بحيث لا يترك المجال للفرد في أن يحقق ما عزم عليه وطمح به. تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الواقع المربك يمكن أن يتأثر بعوامل ذاتية أو بعوامل خارجية اجتماعية.(من أجل ذلك تظهر الحاجة الملحة إلى التوجيه بواسطة جهاز متخصص يعمل على إزالة العقبات من أمام الفرد وتعزيز ما هو بحاجة إليه أو تحويل ما هو قابل للتحويل الإيجابي الذي لا يضر بالصحة النفسية للأفراد بل يسمو بتوجهاتهم إلى أرقى درجة ممكنة. ومن جهة ثانية يعمل على تبديل بعض التوجهات غير القابلة للتحقيق على أرض الواقع، آنياً، دون أن يشل من عزيمتهم، ويربك طموحاتهم، مع المحافظة على التخطيط العام الداعي إلى إيجاد أفضل الفرص لتحقيق ذواتهم على صعيد التعليم والامتهان، مع الأخذ بعين الاعتبار معالجة ذلك الواقع وجعله يتلاءم مع متطلبات الفرد وحاجة المجتمع.

من هنا تتضح لنا أهمية التوجيه وضرورته في حياة الفرد وفي خدمة المجتمع. لذلك سنظهر من خلال هذا الفصل:

٧ ـ ١ ـ مشكلة التوجيه وضرورته:

(إن التطور السريع الذي تخضع له الحياة في هذا القرن) قياساً إلى القرون السابقة، من حيث توفر التقنيات المتنوعة والتجويد فيها يومياً وما ينتج عن ذلك من خلق مهن جديدة باستمرار، وإعطاء أهمية لهذه، دون تلك، وحتى إهمال بعض الحرف والوصول بها إلى حد النسيان، إن هذا التطور (يدفع بشبيبتنا إلى دوامة الحيرة والتردد، إزاء هذا العالم المتجدد، دون أن يكون لها المعين أو المساعد الذي تلجأ إليه وتسترشد به، مما يدفع بالفرد إلى معاناة الصراع بين ما يريد وبين ما يستطيع، بين ما يزخرف له عن طريق الدعاية والإعلام وبين ما هو مستحدث وغير واضح بالنسبة له، (بين ما يحب ويميل إليه وبين ما

تؤهله قدرته له أن يكون. ومما هو شائع أن كثيرين من الأشخاص يختارون مهنة يحبونها ويستمرون فيها طيلة حياتهم وحتى وإن لم ينجحوا فيها معتقدين أن هذا هو قدرهم أو أن الظروف لم تلائمهم بعد، وفي ذلك اعتقاد خاطىء لأن الإنسان لم يخلق لمهنة واحدة وأنه يصلح لها دون سواها أو أنه ليس بمقدوره أن يغير مهنته لأنه يحبها بالرغم من الفشل المتلاحق الذي يصيبه من ممارسته لها. فالامتهان يتطلب عملية تكيف، تكيف الفرد مع شروط ومتطلبات المهنة وعن طريق ذلك يمكن للفرد أن يغير نوع مهنته وأن ينتقي ما يراه مناسباً أو أن يجري بعض التعديلات التي يرغب فيها. ولكن علينا أن نضع في حسابنا أن ميول المرء ورغباته واستعداداته تسهّل له عملية التكيف، وتساعده على النجاح أكثر فيما يمتهنه وفق هذه الميول والاستعدادات.

من هنا نقول إن عملية الاختيار أمر صعب وفي غاية الخطورة لأنها تضع الفرد أمام مطالب ومستلزمات بما في ذلك من مخاطر وصعوبات ومزايا يمكن أن تكون عوناً له أو عائقاً في وجهه، إن تحدد مسار حياته عبر ما يختار. إذن إن عملية الاختيار نعتبرها مشكلة لا بد منها. وعلى المرء أن يتخطاها بتفهم ووعي، لأن عليها سيتحدد مصيره ويتقرر مستقبله. وفي رأي الدكتور معاليقي «أن مشكلة الاختيار المهني تخلق عند المراهق حالة من التململ وعدم الاستقرار وتزيد من عنف التوترات التي تميز هذه المرحلة. وذلك أن ذاتية المراهق تتوزع في عدة اتجاهات في مجال اختيار المهنة: إمكانياته العقلية وتماهياته بالآخرين ودوافعه الواعية وغير الواعية ويظهر قلق المراهق وتوتره في التذبذب وعدم الثبات والتنقل من تماهٍ إلى تماهٍ آخر»[1].

ومشكلة التوجيه عندنا تتفاقم خطورتها لأنه لا يوجد من يوجه أو يسدي النصيحة بشكل مدروس ملائم بل أكثر من ذلك فإن عملية التوجيه تشكل الاهتمام الأخير لدى العائلة وهذا ما أثبتته هيئة اليونيسيف في بحث لها تحت عنوان الموضوعات التي يناقشها الآباء مع أبنائهم وبناتهم إذ بينت «أن الموضوع الذي يحظى بالاهتمام الأول في مناقشات الآباء والأمهات مع أبنائهم وبناتهم هو موضوع النجاح الدراسي، يليه في الاهتمام موضوع سلوك الأبناء والبنات مع الناس بصورة عامة وبالأخص الكبار، ثم يلي ذلك مناقشة المشكلات العائلية. . . ويأتي في تلك القائمة مناقشة اهتمامات الأبناء والبنات وميولهم بالنسبة لمهنة المستقبل»[2].

يتضح لنا من كل ما تقدم ضرورة التوجيه وأهميته في حياة المرء. هذه الضرورة أشار إليها «جيلفورد» من خلال تجربة لندن التي قام بها ما بين عام ١٩٢٥ و ١٩٢٩ على ١٢٠٠ تلميذ بحيث أظهر أن «أولئك الذين التحقوا بمهن وجهوا إليها كانوا يبدون قدراً أكبر من

الارتياح والرضى. . . كما أن الناشئين الذين التحقوا بمهن تماثل التي وجهوا إليها كانوا في متتبى النجاح»[3]. ولكن نتساءل في هذا المجال على من تقع مسؤولية التوجيه؟ على الفرد؟ على العائلة؟ أم على الدولة؟ بدون شك أن التوجيه السليم هو الذي يأخذ بعين الاعتبار استعدادات الفرد وإمكانيات العائلة وحاجة المجتمع مع التركيز قدر المستطاع على ميول الفرد ورعايتها واحترامها وتهذيبها من قبل العائلة والمجتمع.

إذن مسؤولية التوجيه ليست فردية محضة وليست عائلية محضة كما أنها ليست اجتماعية محضة إنما هي ويجب أن تكون نتيجة تفاهم الجميع في إطار يؤمن طاقات الفرد في خدمة المجتمع وإمكانيات المجتمع في خدمة الفرد، ويتم ذلك انطلاقاً من السنوات الأولى للمدرسة وبإشراف وتعاون الأساتذة المتخصصين والمرشدين التربويين والمهنيين وعلماء النفس حتى إذا ما أكمل التلميذ دراسته التكميلية تكون بطاقته الشخصية التي رافقته من صف إلى صف قد حوت جميع الملاحظات المعطاة من قبل الجهاز المتخصص الذي ذكرنا أشخاصه قبلاً بحيث تشحذ ميول الفرد وقدراته ومواهبه خلال هذه السنوات وبذلك تسهل عملية التوجيه وتستصوب ما هو أفضل وبذلك يتحقق التوافق الأصلح للفرد مع المجتمع ويتم الإنتاج الأوفر للجميع.

من جهة ثانية أن ترك عملية التوجيه لتأثير معطيات الصدفة ولما هو متوفر أو تحت تأثير رغبات العائلة الخاضعة للتقليد المتوارث يؤول إلى عدم تكيف الفرد بالشكل الأفضل مما يؤدي إلى خسارة يفتقدها المجتمع بقدر ما يفتقدها الفرد. وبالعكس فإن كل توجيه سليم ومتكيف يوفر للفرد كما للمجتمع الخير والنجاح على الصعيد الاقتصادي والاجتماعي والنفسي.

فمن الناحية الاقتصادية يقول عبد الرحمن محمد عيسوي: «إن وضع الفرد في الوظيفة المناسبة يؤدي إلى زيادة كفايته الإنتاجية واحتمال ترقيته وزيادة أجره وارتفاع مستواه. . . ومن الناحية النفسية فإن فشل الفرد في مهنته يؤدي إلى شعور، بالنقص وبالفشل والإحباط وعدم شعوره بالأمن أو بالاستقرار وشعوره بالقلق والاضطراب والتوتر»[4]. واجتماعياً تستطيع أن تخفف من نسبة البطالة والحوادث الناجمة عن سوء التكيف في العمل. «فخمسون بالمئة من المجرمين الذين في الحبس تقول عنهم أورغلر بأنهم عمال غير متخصصين، بأنهم لم يتعلموا أبداً أية مهنة»[5]. نستشف من ذلك أنهم كانوا ضحية البطالة وعدم التوجيه الهادف إلى الامتهان.

بعد هذا ألا يحق لنا أن نعتبر أن التوجيه هو حق للفرد وواجب على الدولة، على الأقل كي يستطيع الفرد الانخراط في ميدان العمل عن سابق تصور وتصميم بعيداً عن التوتر

والقلق لأن في هذا العصر يقول «نوربار سيلامي» «من عشرة أشخاص ينهون الدراسة الابتدائية تلميذ واحد يتلقى الدراسة الثانوية والتسعة الباقون يدخلون مباشرة ميدان العمل»[٦]. فمع اعتراضنا على هذه النسبة فإننا نعتبر أنه من الواجب إذن أن ينصب الاهتمام حول المستقبل القريب والبعيد للناشئة، حول مساعدة الذين يودون متابعة الدراسة الهادفة في النهاية إلى مهنة والذين يرغبون في ترك الدراسة والانخراط في ميدان العمل مبكراً عن طريق إدخال فكرة التوجيه في صلب الأهداف التربوية لكل منهاج تعليمي متكامل بذلك نكون قد حافظنا على عملية التكامل الاجتماعي السليم.

٧ ـ ٢ ـ الغاية والهدف:

التوجيه برأي سيلامي يعني «التنظيم العقلي لعناصر المحيط الذي يظهر أمامنا، للوهلة الأولى، بأنه غير منظم»[٧] وللوصول إلى هذه العملية التنظيمية على الفرد أن يعي المحيط ويتفهمه وأن يضع نصب عينه الأهداف التي يرغب الوصول إليها والتي على أساسها تتم عملية التنظيم. ولكن هذا الوعي وهذا التفهّم للمحيط إلى جانب معرفة قدرات الفرد وأهدافه وغاياته تشكل برأينا هدف التوجيه وغايته. من هنا فإننا نعتبر أن عملية التوجيه هي عملية فردية مزدوجة هدفها الأول مساعدة الأفراد على فهم ذواتهم بما تنطوي عليه من ميول واستعدادات ومواهب وعلى فهم المجتمع الذي سيوظفون فيه هذه الميول والاستعدادات وتلك المواهب بواسطة عملية تكيفية تأخذ بعين الاعتبار عناصر المحيط الاجتماعية والاقتصادية ضمن متطلبات الواقع المفروض وشروطه.

أما الغاية من التوجيه برأي صالح عبد العزيز فهي «أن نصل بالمجتمع الإنساني إلى الدرجة التي يقل بها أو ينعدم أمثال هؤلاء التعساء الذين يقضون حياتهم متبرمين بأعمالهم التي لم يكن لهم فيها أدنى ميل أو اختيار أو على الأقل شاء لهم سوء الطالع أن يقعوا في اختيارها، فهم يرزحون تحت عبء هذه الأعمال ويقومون بها رغم أنوفهم أو على الأقل يزاولونها مزاولة آلية محرومة من لذة الشغف الحقيقية»[٨].

فالقضية إذن قضية عدالة تنصف الفرد وتقدم له مستلزمات النمو وتبعاته لتصل بالنتيجة إلى تلك الشخصية السوية والفاعلة.

والتوجيه يبدأ ميدانه الأول على الصعيد الدراسي ليستمر دون انتهاء في الميدان الأكثر فعالية على الصعيد المهني.

٧ ـ ٢ ـ ١ ـ التوجيه الدراسي:

لا شك أن التربية كما يقول أحمد زكي صالح «يجب أن تنبع من حاجات المجتمع الرئيسية ويجب أن تهدف إلى مقابلة هذه الحاجات وإشباعها بأن تعد النشىء إعداداً معيناً، يساعدهم على التوافق والتكيف مع هذا المجتمع المتطور بأقل جهد ممكن، بأحسن وسيلة ممكنة لتحقيق أكبر نجاح ممكن»[٩]. هذا لا يعني أن نملي على طلابنا وبشكل عشوائي نوعاً معيناً[١٠] من التعليم وفق منزلته الاقتصادية والاجتماعية إنما على العكس فالتوجيه المدرسي يعني إرشاد الفرد في دراسته وفق مبادىء علمية تهدف إلى كشف مدى قدراته واستعداداته ونوع ميوله ورغباته وبالتالي تحديد أولوية المجالات الممكن اتباعها وفي هذه الحالة نهيىء أفضل الفرص للنجاح الأكيد والمردود الكبير إن على الصعيد الفردي أو الاجتماعي. فالإفادة القصوى تكمن إذن عن طريق الإرشاد الواعي وليس عن طريق الإملاء الموجه.

والعالم اليوم يقول عنه صالح عبد العزيز «تتتابه ظروف التغير والتبديل، عالم أصبح فيه التناحر الاقتصادي حقيقة وحشية قاسية... عالم أصبحت فيه المدرسة يغزوها يوماً فيوماً التخصص والإعداد الفني الذي تقتضيه المدنية الحديثة. وهكذا يفرض التوجيه الدراسي نفسه شيئاً فشيئاً كضرورة اقتصادية واجتماعية بل أخلاقية»[١١].

نشير هنا إلى أن هذا التوجيه الدراسي المهم تشتد أهميته كلما ارتقى التلميذ في دراسته وبصورة خاصة عندما يصل إلى المرحلة المتوسطة حيث بانتهائها يقف أمام مجموعة كبيرة من الاختيارات وعليه أن يختار وعلى هذا الاختيار سيتقرر المصير ويتحدد المستقبل فإن وفّق في ذلك يجني النجاح والسعادة وإن لم يوفق يعاني طيلة حياته من سوء اختياره.

نشير هنا إلى أنه لا يوجد فرد واحد في الكون يريد الفشل بملء إرادته أو يريد أن يختار عن سابق تصور ما يعاكس استعداداته إنما يفعل ذلك عن جهل وقلة دراية بما هو عليه أو ربما يدفع إليه قسراً دون أن يكون هناك مجال للخيار. لهذا السبب نعتبر وجود الجهاز التوجيهي في المدرسة أمراً ضرورياً وواجباً ملحاً لكل تربية تنشد تأهيل الفرد مهنياً في المستقبل لكل ما يمتاز فيه أو يكون عنده الاستعداد الكافي له.

٧ ـ ٢ ـ ٢ ـ التوجيه المهني:

إن التوجيه المهني برغم وجوده الأسبق نعتبره نتيجة تابعة للتوجيه الدراسي من جهة ومرافق له من جهة أخرى. فهو نتيجة تابعة لأن على التوجيه الدراسي سيتحدد وبنسبة كبيرة التوجه المهني فإن كان التوجه الدراسي مستمراً إلى وقت طويل ومستهدفاً الشهادات العليا

والتخصص الرفيع يكون التوجيه المهني بنسبة كبيرة أيضاً رفيعاً وذو مستوى مرموق. وهو مرافق له أحياناً لأنه من الطبيعي أن يتعرف التلميذ من ضمن البرنامج التوجيهي العام على أنواع المهن من الأكثر تواضعاً إلى الأكثر رفعة، وعلى ظروف هذه المهن وتبعاتها التطبيقية ومواصفات الممتهن لها وعلى إعطاء معلومات عامة من المعاهد والمراكز والمؤسسات التي توضح أكثر التفاصيل الميدانية العملية وعن شروط الالتحاق بها أو زيارتها للتعرف بها عن قرب. وبهذا الاستطلاع يصبح الاختيار في المستقبل أكثر واقعية وأكثر توازناً وتوافقاً بين الواقع المهني من جهة واستعدادات الفرد وقدراته من جهة ثانية، بين ما هو مطلوب وبين ما هو حاصل. ونتوخى بهذا التوجيه أيضاً ليس فقط وضع الشخص المناسب في المكان المناسب إنما انتقاء الشخص الأصلح من بين الأشخاص الصالحين للقيام، بمهمته وفق الشكل الأنجح ذي المردود الأكبر من ضمن مجموعة الأشكال التي بإمكانه النجاح فيها. وللوصول إلى هذا التكامل في النجاح يظهر التوجيه المهني كوسيلة ناجحة لا بد منها وضرورية لمساعدة الفرد في اختيار مهنة المستقبل وفق ما يمتلك من قدرات واستعدادات.

وفي هذا الخصوص يشير «سيلامي» إلى «أن التوجيه لا يمكن تشكيله بقرارات مأخوذة وفق معطيات محددة لفترة سابقة»[١٢] إنما يقول بما معناه إن على التوجيه أن يأخذ بعين الاعتبار الشروط الاجتماعية وإمكانيات التكيف لدى الفرد وكذلك التبدلات التابعة لتطوره ونموه.

وفي الختام لا بد من الإشارة إلى ضرورة التكامل بين هذين التوجهين من أجل أن يصب المردود الفردي الأكبر لمصلحة المجتمع.

٧ ـ ٣ ـ ظهور علم التوجيه:

التوجيه المهني كما قال عنه «دونالد سوبر» في حينه «ولد منذ ستين سنة ومؤسسه الأول العالم الأميركي فرانك بيرسون وفق المنهج التالي: في البدء تحليل الفرد، الاطلاع على واقعه ثم إعطاء النصيحة التي تساعده على إيجاد المهنة التابعة لمواصفاته وللقدرات الضرورية لكل نجاح»[١٣].

ولقد أكد ذلك سيلامي[١٤] عندما أعلن «أن أول مكتب للتوجيه المهني فتح في بوسطن على يد فرانك برسون عام ١٩٠٨ وبعدئذ بدأت تتطور الفكرة بأمريكا وبأوروبا» وتابع سيلامي فكرة التطور هذه من ألمانيا حيث أصدرت قراراً وزارياً عام ١٩١٦ تثبت فيه هدف التوجيه المهني وطرقه، إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨ حيث أوجدت وزارة العمل تقسيماً خاصاً لوضع المراهقة وتوجيهها المهني. أما في فرنسافنقول: إن فكرة

التوجيه المهني طرحت مع موضوع التلاؤم أو التكيف المهني للناجين من الحرب الكبرى مما دفع الحكومة إلى إصدار مرسوم في ٢٦ أيلول من عام ١٩٢٢ يوجد فيه غرفة خدمات للتوجيه المهني. وتطورت الفكرة بعدئذ في فرنسا إلى إنشاء المؤسسة الوطنية للتوجيه المهني عام ١٩٢٨ على يد بعض العلماء أمثال بيارون H. Pieron ولوجيه H. Laugier وفونتاين J. Fontègne وظل التطور في فرنسا يأخذ منحاه صعداً إلى حين استصدار المرسوم الملكي عام ١٩٣٨ بجعل التوجيه المهني إلزامياً لتلاميذ المدارس التجارية والصناعية وفي عام ١٩٥٩ ومع تعديل وإصلاح التعليم، يقول سيلامي، تحولت خدمات التوجيه المهني إلى إنشاء مراكز للتوجيه الدراسي والمهني مع إعطاء الأهمية إلى التوجيه الدراسي.

وانطلاقاً من هذا الموقف نشير إلى ما قلناه سابقاً لنؤكد وجود التكامل بين التوجيه الدراسي والتوجيه المهني وعلى أساس التوجيه الأول يتحدد وبنسبة كبيرة التوجيه الثاني.

أمام هذا الطرح يهمنا أن نتساءل عن موقعنا المقصر حيال هذا الواجب الذي لا بد منه. فبقدر ما نهمل هذا الواجب بقدر ما نقصر بحق أجيالنا الطالعة. فلماذا إذن لا تبادر الحكومة وبنوع خاص وزارات التربية والعمل والاقتصاد كل وفق صلاحياتها إلى استصدار المراسيم التي تجسد فكرة التوجية من جميع نواحيه.

يجدر بنا أن نشير أيضاً إلى أن علم النفس المهني بدأ باعتراف «سوبر» Super «مع تطبيق طريقة «بينيه» Binet على أفراد الجيش الأميركي خلال الحرب العالمية الأولى[(١٥)] نستنتج من ذلك أن علم النفس قد خطا بواسطة هذا الاتجاه خطوات جعلت منه أكثر واقعية وأكثر علمنة للاتجاهات الإنسانية فأفاد الفرد من ذلك واستفاد المجتمع.

٧ ـ ٤ ـ فترة التوجيه:

بعد الاقتناع بضرورة إيجاد الجهاز المختص بالتوجيه نتساءل عن الفترة والسن التي بإمكاننا أن نمارس فيها عمليات التوجيه. هل يستحسن التوجيه في سن مبكرة أم هو مفضل في سن متأخرة أم الصواب في جعل التوجيه عملية مستمرة لا تتوقف في سن معينة؟.

«فكما أنه من الخطر، يقول صالح عبد العزيز، أن نحمل الفرد على العمل قبل النضج الكافي فكذلك ليس هناك شيء يدعونا إلى الاطمئنان على توجيه الفرد قبل بلوغه سن الخامسة عشرة، ولو كان من السهل أن ننتقل من توجيه تربوي إلى آخر لهان الأمر، إذ قد يكون من السهل الالتجاء، إلى حد ما، إلى اختيار مؤقت ولكن هذا لا ينطبق على حالنا هذه، فعندما يقطع المرء في طريق التوجيه الذي اختاره شوطاً كبيراً يصبح من العسير إن لم يكن مستحيلاً كل تعديل، وكم من الأطفال من راح ضحية هذا التوجيه المحتوم الذي

ينساق إليه الطفل عن طريق الصدفة المحضة»[١٦].

ويرأينا أن عملية التوجيه في سن مبكرة مرفوضة أيضاً لأن الفرد لم يتعرف بعد على استعداداته وميوله بشكل كاف كما أن رغباته لم تتبلور بعد وإن تم التوجيه في هذه السن يكن التوجيه مرسوماً سابقاً وفق رغبات الأهل والأقارب من جهة أووفق رغبات التوجيه السياسي العام من جهة ثانية. علينا أن لا ننسى أيضاً عمليات التقليد والتماهي بالأهل ويمهنتهم في هذا العمر المبكر. إذن لا يوجد أي أثر للفرد فيما يوجه إليه ويقوم به وهنا تكمن خطورة نتائج وتبعات هذا العمل وبخاصة على صعيد المردود الفردي.

من جهته فإن «دونالد سوبر» (D.Super) يعتبر «أن الإعداد أو التحضير يكون بين عمر أربع عشرة سنة وخمس وعشرين سنة وهذا التشكيل يجب أن يشمل إلى جانب متطلبات هذا التشكيل وطرقه متطلبات السوق المهنية. وبنفس الوقت عليه أن يكتشف ميوله ورغباته. ويجب على المراهق من خلال المرحلة الثانوية اكتشاف المعلومات المهنية الكامنة التي تختلف أحياناً عن وجهات نظره المكتسبة سابقاً. وحيال هذا الواقع فإنه يصف المدرسة الحالية بأنها تلقينية وليست إعدادية»[١٧].

في هذا الخصوص أيضاً يشير م. كابول (M. Capul) إلى أن الثماني عشرة سنة الأولى «تشكل الحدود القانونية والاجتماعية والنفسية. وخلال هذا العمر تتبدل عند الفرد بعض قدراته ومؤهلاته. وفي حدود هذا العمر نصل إلى سن البلوغ ويتم التمييز بين المراهق والراشد»[١٨]. حول هذا المعنى وحول عدم الثبات في ما تختار الناشئة أعطى «ديبون» (Dupont) البرهان من خلال مقابلات قام بها «سوبر» (Super) لطلاب المرحلة الثانوية بعد نهاية كل سنة وبعد ستة أشهر من انتهاء آخر سنة دراسية أي بعد دخول التلاميذ في مرحلة التعليم العالي أو في الحياة المهنية فأشار إلى أن «٤٦٪ لحقوا بالأهداف التي اختاروها منذ السنة الأولى و ٤٩٪ اختاروا ما كانت قد أشارت إليه في السنة الثانية و ٥٤٪ تابعوا ما اختاروه في نهاية السنة الثالثة»[١٩].

استناداً إلى هذه الأرقام نستنتج أن عدم الثبات في ما يختاره الفرد أو التبديل لوجهات نظره المتعلقة بمهنة المستقبل بين فترة وأخرى عائد إلى قلة درايته ومعرفته المحدودة من جهة والتي أملت عليه نوعاً من الاختيار، وإلى اكتشافه ميادين جديدة، أو إلى ما استجد عليه من تبديل في سلم المعرفة لديه من جهة ثانية خلال هذه الفترة الفاصلة، أي الثلاث سنوات المشار إليها، والتي أملت عليه نوعاً جديداً من الاختيار، وهذا يعني أن مرحلة النضوج تشكل ركيزة أساسية يجب أخذها بعين الاعتبار عند الشروع في عمليات التوجيه والتقرير.

نستشف من ذلك كله خطورة التوجيه المبكر طالما أن مؤهلات وقدرات الفرد تتبدل ولا تتبلور قبل بلوغه سن الرشد.

من جهة ثانية نعتبر أن التوجيه في عمر متأخر وإن كان بعد سن الثامنة عشرة لا يجدي نفعاً بدون دراسة مسبقة لشخصية الفرد، وبدون مراقبة مستمرة لميول تلك الشخصية ومدى قدراتها. إذن التوجيه الذي هو بمثابة إعطاء النصح الموافق للقرار الذاتي عما يفعله المرء ليس هو، ويجب أن يكون كذلك، إلا خلاصة لمراقبة طويلة ومستمرة ابتدأت منذ الطفولة واستمرت حتى سن الرشد، وعن طريق البطاقة الشخصية التي تضم كل ما يتعلق بالفرد من نشاطات وميول وآراء المرشدين والموجهين. لذلك نعتقد أن التوجيه يبدأ منذ الطفولة ثم يتجسد ويأخذ منحاه الفاعل في سن الرشد وينتهي بحصول التوافق بين طموحات الإنسان وواقعه المعيوش. ومن المستحسن أيضاً ألا ينتهي هذا التوجيه بل يستمر في ملاحقة الفرد، بعد التحاقه بما أحب ووجه إليه، بغية المزيد من عمليات التجويد وتذليل ما يعترض المرء في عمله، سواء من مشاكل ذاتية أو مشاكل طارئة، وعندئذ يصل الإنسان في عمله إلى أكبر درجات العطاء وفي ذلك خير الفرد والمجتمع. لكن وبفقدان التنسيق بين النظم التربوية وسوق العمل عندنا، بين المناهج التعليمية والميادين المهنية العملية التابعة للتطور التقني الحاصل والتقدم الحضاري المضطرد، يستحسن إيجاد مرحلة فاصلة ومدعمة: فاصلة بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، بين المرحلة التي تشبع التلميذ فيها عن المعلومات النظرية والتلقينية المختلفة وتشكل وفق معطياتها الثقافية والإعدادية وبين المرحلة التي سيبدأ فيها التلميذ بالخطوة الأولى من مشواره الطويل حيث سيتحدد مستقبله المهني باختياره لنوع هذه الخطوة.

ومدعمّة لأنها سنحت للفرد أن يتعرف على نفسه وعلى ما هي عليه، وسنحت له أن يتعرف أيضاً على معطيات الواقع العملي والمهني بكل ميادينه ومتطلباته، وتالياً سنحت له أن يختار وفق ما يرغب وحسب استعداداته وما هو مهيأ له. هذه المرحلة الفاصلة والمدعمة هي مرحلة التقرير الذي هو خلاصة لنتائج مرحلة المراقبة والتقييم، خلاصة للتوافق بين ما هو حاصل وبين الواقع الذي يواجهه الفرد، إنها باختصار مرحلة التوجيه.

٧ ـ ٥ ـ الواقع الذي يحول بين الإنسان وبين ما يطمح إليه:

إن الإنسان كما هو معروف يخضع لعدة مؤثرات تحدد سلوكه وتوجهه في الحياة منها، وكما أشرنا في بداية البحث عوامل فردية وبعضها خارجية تفاعلية. في كل توجه سليم يجب إذن أن يتم التوافق بين هذه المؤثرات وعندئذ تحقق له المهنة نوعاً من الإشباع

العاطفي والشعور بالاطمئنان وبالتالي ينتقل الفرد من حيز التصورات إلى ميدان الواقع العملي فيترسخ التلاؤم وتتحقق الذات.

الدافع الأول إذن في عملية التوجه والامتهان يكون ذاتياً ويتمحور حول الراحة النفسية وإلا لما أشار جورج ثيودوري إلى ما أظهرته الأبحاث من «أنه في حال التمكن من عزل المؤثرات الاقتصادية والبيئية والثقافية فإن الفرد يختار في معظم الأحيان المهنة التي تلبي احتياجاته النفسية»[٢٠].

نضيف هنا أن تحقيق الميل الشخصي يحتل المنصب الأكبر في تأمين هذه الراحة وأنه المحور الذي يستقطب اهتمامات الأفراد. هذا ما أشار إليه ثيودوري[٢١] في بحثه عندما طلب من أفراد عينته أن يحددوا ويرتبوا انطلاقاً من عشرة دوافع ثلاثة منها حسب أهميتها بالنسبة لهم فاحتل الميل الشخصي المرتبة الأولى لديهم بنسبة ٢٣,٦٥٪ كما أنه استنتج في هذا البحث أيضاً أن ما يزيد على ثلثي التلاميذ ٢٨,٦٩٪ قد حددوا اختيارات مهنية غير متناسقة بل متباعدة فيما بينها مما يعني أن التلميذ لا يدرك تماماً حسب رأيه حقيقة ميوله المهنية ولا يعي بشكل كاف قدراته العلمية واستعداداته مما يدفعه في معظم الأحيان «أن يكوّن عن نفسه صورة مثالية لا تتطابق مع واقعه، ويطمح إلى بلوغ ما يتمناه أكثر مما يطمح إلى بلوغ ما هو مؤهل له»[٢٢]. وهذا ما دفعه إلى الاستنتاج أن قرار التلميذ اللبناني في ما يتعلق بمهنة المستقبل هو قرار غير ناضج وغير مبني على أساس واقعي ومنطقي وارتكازه في ذلك أن التلميذ نفسه اختار مهن الطب وهندسة البناء وتعليم العزف على الغيثارة وكلها مهن متباعدة. ولقد أعطى ثيودوري وصفاً لواقع الحال بقوله: «فمن تلميذة تود أن تكون مذيعة في التلفزيون لأنها معجبة بإحدى المذيعات، إلى تلميذ يود الخلاص من ألم في ضرسه فقرر أن يكون طبيب أسنان، إلى آخر حدثه رفاقه عن مهنة فمال إليها. ومما يزيد المشكلة تفاقماً أن ٩,٤١٪ من التلاميذ لا يشعرون بالحاجة إلى المساعدة لاتخاذ قرار بشأن مستقبلهم المهني على الرغم من أن ثلثي التلاميذ في حالة من الضياع، وأن ٦٠٪ منهم لا يعرفون بشكل كاف نوعية المهام الخاصة بالمهن التي اختاروها، وأن ٤٣,٤٤٪ منهم قد اختاروا مهن الطب والهندسة مع أن معدل علاماتهم يقل عن ١٠٠/ ٤٠»[٢٣].

من هذه الزاوية نتساءل هل كل ما يؤمن هذه الراحة النفسية ويحقق الإشباع هو في متناول يد الإنسان؟ بتعبير آخر هل كل ما يطمح إليه الإنسان يستطيع تحقيقه؟ بالطبع لا، لأن الواقع يؤثر في حياة الإنسان. هذا الواقع نقسمه إلى:

٧ ـ ٥ ـ ١ ـ العامل الذاتي:

إن كل نجاح مهني يفترض قبل كل شيء وجود عامل الرغبة الهادفة إلى تأمين حاجة ذات قيمة قصوى في نظر الفرد وأيضاً عامل الذكاء بنسبة تتلاءم مع مستوى المهنة ودقتها إلى جانب القدرة الكافية والفرصة المتاحة لتنفيذ هذه المهنة في ظل المؤثرات المتكيفة اقتصادياً واجتماعياً وتربوياً. وبقدر ما يختل التوازن بين هذه العوامل بقدر ما تكون نسبة الفشل محتملة وموجودة.

من جهة ثانية فإن اختلال هذا التوازن ليس إلا نتيجة لتدخل الواقع بتأثيره المعيق أحياناً والمحبط أحياناً أخرى. تجدر الإشارة هنا إلى أن التلميذ الذي يختار حسب ما يمليه عليه الواقع أي بشكل لا يتوافق كل التوافق مع ميوله واستعداده يستطيع أن ينجح أكثر الأحيان في حياته المهنية، بالرغم من ذلك فإننا نعتبر هذا النجاح فشلاً لأن المردود الاقتصادي ناهيك عن النفسي سيكون أكبر على الصعيد الفردي والاجتماعي لو امتهن ما يوافق ميوله وما يعمل على تمتين التوازن المرغوب فيه.

٧ ـ ٥ ـ ٢ ـ عامل الأهل:

إلى جانب التأثير الذاتي نشير إلى تأثير الواقع الناتج عن الأهل فقد يفشل الأب في الوصول إلى مهنة يحبها ويتمنى احترافها، فيرى في ابنه امتداداً لشخصيته، ووسيلة يحقق بها ما فشل هو في تحقيقه فيدفعه إليها رغماً عن استعداداته وميوله، وغالباً ما يؤدي ذلك إلى خيبة الأمل لدى الأهل والتأخر لدى الابن وبالتالي إلى الإرباك والفشل.

وفي بحث للدكتور محمد الأسعد، حول هذا الموضوع أشار إلى «أن للزوج الكلمة الأخيرة فيما يتعلق بتعليم أولاده ومن ثم يأتي دور الزوجة وبعدئذ رأي الولد بنسب هي على التوالي ٦, ٨٠٪، ١١٪ و٦٦٪»[٢٤]. مما يعني أنه ليس للولد أي رأي فيما يخصه بالذات وفيما يتعلق بمستقبله الدراسي.

يضاف إلى هذا الوضع المعيق تأثير الأهل من الناحية الاقتصادية والثقافية.

٧ ـ ٥ ـ ٣ ـ عامل الصدفة:

ومن عوامل الواقع المؤثر أيضاً نرى الصدفة تلعب دوراً في حياة الإنسان، إذ أن كثيرين من الأفراد يتركون لهذه الصدفة أن تؤثر في عملية الاختيار، فيتوجه التلميذ بعد نيله الشهادة المتوسطة لتقديم طلبات انتساب إلى مدارس متنوعة زراعية، مهنية، فندقية وإجراء معاملات الدخول إليها ودفاعه في ذلك أنه سيلتحق بالتي ينجح في مباراة الدخول إليها. يعني ذلك أنه لا يهتم بدراسة معينة، أو يتجه وفق ما يميل إليه، بل ترك للصدفة أن تأخذ

مجراها، حتى إننا نجد أحياناً أنه لا يتوفق في أية منها عندئذ لا يجد أمامه إلا الدخول إلى الثانوية كحل وحيد متوفر له ليمضي فيها سنة حتى يعاود الكرة من جديد، أو أقل من ذلك حسب ما تهيئه له الظروف خلال العام الدراسي. ويكون على هذا الأساس قد تخلى عن مسؤوليته في عملية التوجيه وتولّت الصدفة تسيير شؤونه والتحكم في مستقبله. والشواهد كثيرة بين أفراد مجتمعنا الذين بدّلت لديهم الصدفة وبصورة جذرية كل ما كانوا قد خططوه ورسموه للمستقبل.

٧ ـ ٥ ـ ٤ ـ عامل الحاجة:

بعد الصدفة تأتي الحاجة لتؤثر في توجيه المرء في طرق لا ميل له فيها إنما يُساق إليها لسد حاجة، ويندفع باتجاهها لأنها في الوقت الحاضر توفر له دخلاً أكبر أو أن الدخل يكون أسرع مما كان يفكر فيه. وبهاتين الحالتين يكون المرء قد عمت عينيه المادة، وأطاحت بطموحه وآماله، وعندئذ يكون أثر الواقع مراً لأن الفشل سيأتي لاحقاً على صعيد التوافق بين الإنسان وبين ما يمتهن. وبهذه الحالة نعتبر الرجوع عن الخطأ متعذراً أو صعباً لأن المرء يكون قد تعود على هذا العمل أو خطا خطوات واسعة إلى الأمام ولا يمكنه أن يبدأ من جديد.

٧ ـ ٥ ـ ٥ ـ عدم وجود ما يتمناه الفرد:

إن عدم وجود ما نتمناه نعتبره من ضمن الواقع الذي يرزح تحت تأثيره بعض الأفراد، إذ أن كثيرين يودون الاتجاه نحو مجالات حلموا بها من زمان إلا أن الدولة لظروف معينة ألغت هذه المجالات، أو على الأقل أوقفت العمل فيها لسنين عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر إغلاق دور المعلمين والمعلمات لفترة ليست بقصيرة، ووقف تخطيط المركز التربوي للبحوث والإنماء، وقس على ذلك كلية التربية أو الكلية الحربية ومدرسة الرتباء.

٧ ـ ٥ ـ ٦ ـ تأثير الأقارب والأصدقاء:

ومن الواقع المؤلم أيضاً الذي يشل الطموح تأثير الأقارب والأصدقاء، إذ نرى بعض الأفراد يتركون كل آمالهم وكل ما كانوا يفكرون فيه ويخططون له ويفضلون ما ينصح به الأقارب لاعتقادهم أنهم أصحاب مشورة أو خبرة في الحياة، وأنهم ينوون البقاء أو يذهبون حيث يكون رفاقهم. وفي كلتا الحالتين نستنتج أنه يفتقر إلى النضج المهني وإلى المعرفة الذاتية لميوله وقدراته.

٧ ـ ٥ ـ ٧ ـ الظروف المستجدة:

واقع آخر يقلب الأمور رأساً على عقب ويؤثر في عملية التوجيه هو الظروف المستجدة والأمور الطارئة التي لم تكن في الحسبان. فكثيراً ما يتعرض المرء في حياته لظروف مؤلمة تبدل نمط حياته كأن يصاب بمرض يقعده، أو يفاجأ بموت والده بحيث تقع على عاتقه مسؤولية الإعالة، أو ينكب برزقه وماله وإلى ما يشبه ذلك من أحداث، عندئذ تبدل التصورات، ويصبح التكيف الجديد أمراً ضرورياً ومطلوباً، وفي هذه الحالات تُغتال الطموحات ويُقوّض مستواها إلى الأدنى.

هذا هو إذن واقع الحياة بمعظمه الذي يشكل عقبة أساسية تحول دون تحقيق المبتغى، وتربك الإنسان في اتباع ما يميل إليه ويطمح به. ولكننا نتساءل هل أن واقعنا الميداني يختلف عن ذلك؟ أو بتعبير آخر ما هي معطيات بحثنا الميداني الذي طبقناه على تلاميذ الثانوي الأول في جميع ثانويات عكار؟

فاستناداً إلى الجدول رقم ٢٤ نوجز مجمل أفراد العينة المطبقة في الثانويات الرسمية كما يلي:



	المجموع		العام	الخاص	٪
	تحقيق الرغبة بعد الحصول على المتوسط الرابع	لا	٨٦٧	٣٩٣	٤٥,٣
		نعم		٤٧٤	٥٤,٦
دخول الثانوية	هذا هو المتوفر الآن		٨٦٦	١٤٠	١٦,١
	بالرغبتين معاً			٥٢٩	٦١
	برغبة الأهل			٢٧	٣,١
	برغبة شخصية			١٧٠	١٩,٦
	الرغبة في دراسة أخرى	لا	٨٥٩	٦٠٢	٧٠
		نعم		٢٥٧	٢٩,٩
	وجود مؤقت في الثانوية	لا	٨٦٨	٧٣٠	٨٤,١
		نعم		١٣٨	١٥,٨
	وجود النية في متابعة الدراسة	لا	٨٤٦	٨٧	١٠,٢
		نعم		٧٥٩	٨٩,٧
	الحاجة إلى المساعدة لاتخاذ القرار	لا	٨٦٨	٥٣٠	٦١
		نعم		٣٣٨	٣٨,٩
	منقطع عن الدراسة فترة من الزمن	لا	٨٦٩	٨٣٣	٩٥,٨
		نعم		٣٦	٤,١
	معيد في الصف	لا	٨٦٩	٧٠١	٨٠,٦
		نعم		١٦٨	١٩,٣
الجنس	أنثى		٨٧٠	٤٧٠	٥٤
	ذكر		٧٨٠	٤٠٠	٤٥,٩

جدول رقم ٢٤: خلاصة النتيجة العامة لأفراد عينة الثانوي الأول

ففي وصف أولي لهذا الواقع نرى أن ٨٧٠ تلميذاً أجريت عليهم الاستمارة موزعين بين ٤٠٠ طالباً و ٤٧٠ طالبة أي بنسبة ٤٥,٩٪ للذكور و ٥٤٪ للإناث بمعنى أن الإناث يتابعن الدراسة الثانوية بنسبة أكبر وتفسيرنا لذلك لا يشير إلى أنهن يتعلمن أكثر من الذكور إنما يشير إلى أن عدداً لا بأس به من الذكور يتوجه إلى المدارس المهنية، أو أنهم أنهوا الدراسة للبحث عن عمل، أو الالتحاق في السلك العسكري المحظور حتى الآن على الإناث وهذا الأمر هو الذي جعل عدد الإناث يفوق عدد الذكور في الثانويات الرسمية. ودليلنا على ذلك أن عدد الذكور كان يوازي عدد الإناث حين طبقنا الاستمارة الأولى في المدارس التكميلية.

ونرى أيضاً أن من بين أفراد العينة يوجد ١٦٨ طالباً يعيدون صفهم للمرة الثانية، أي بنسبة ١٩,٣٪ وهي نسبة نعتبرها مخلة بالتوازن الاجتماعي، ونعتبرها نتيجة لعدم التوافق بين الدراسة وبين ما يميل إليه الطلاب، مع الإشارة هنا إلى أن نسبة عدم التوافق الموجودة بين الطلاب من الضروري أن تكون مرتفعة أكثر إنما لم تظهر بشكلها المحبط الذي أفرز الفشل، لأن الإنسان باستطاعته أن يتكيف بنسب مختلفة في وضعيات جديدة، وهذا ما يجعل بعض الطلاب غير المتوافقين أن يكونوا من الناجحين بعلامات قليلة بعد أن جاهدوا وعملوا المستحيل من أجل الاستمرار في طريق لا يميلون إليه كل الميل. ومن جهة ثانية فإن كثيراً من التلامذة الراسبين يتركون الدراسة بعد رسوبهم، إما لأنهم جاؤوا إلى الثانوية بدون رغبة لأنه هذا هو المتوفر الآن، أو لأنهم جاؤوا إلى الثانوية لفترة من الزمن ريثما يتحقق لهم ما يريدون.

نشير هنا إلى أنه يتبين لنا من خلال بحثنا الميداني هذا أن ٤٤ تلميذاً قد أنهوا الدراسة وتركوا الثانوية خلال فترة قصيرة من العام الدراسي أي بنسبة ٦٪ تقريباً مما يؤكد لنا نسبة عدم التوافق الخفية التي لم تظهر من خلال المعيدين. لذلك نقول إن عدد المعيدين لا يمثل كافة التلاميذ المحبطين أو غير المتوافقين الذين نذكر منهم باختصار: من تكيف بعض الشيء، من ترك الدراسة، ومنهم من أعادها.

نشير هنا إلى أننا نود في دراسة لاحقة اختبار وجهة النظر هذه، أي اختبار في السنة الأولى من التعليم الثانوي الذين جاؤوا إلى هذه الدراسة دون رغبتهم أو كحل وحيد متوفر لهم الآن، وفي السنة الثانية نختبر نسبة الرسوب منهم ونسبة الذين تركوا الثانوية لأعمال أخرى، ومن ثم تأكيد أو نفي هذه الفرضية.

إذن السبب في رسوب التلاميذ الثانويين كما نعتقد يكمن في عدم التوافق والتكامل بين الطالب وهذا النوع من الدراسة. لا ننفي هنا تأثير العوامل الذاتية والاجتماعية والطارئة

التي تؤثر أحياناً في إحباط التلميذ ودفعه في طريق التأخر والفشل.

ومن بين أفراد هذه العينة نرى أن ستة وثلاثين منهم قد انقطعوا فترة من الزمن عن الدراسة بقصد إنهائها ثم أعادوا النظر في هذا الأمر واستأنفوها من جديد. هذا العدد لا يشكل بحد ذاته أمراً خطيراً لأن نسبتهم لم تتعد ٤,١٪ ومن الطبيعي أن يكون هناك ظروف مستجدة تدفع الطالب إلى ترك دراسته إنما الخطر يكمن في رأينا إن كان هناك أعداد أخرى تفوق هذا العدد تركت الدراسة ولم تعد إليها ثانية من هنا وحرصاً على مثل هؤلاء نحن بحاجة إلى جهاز للإرشاد والتوجيه كي لا يصطدم المرء بعائق يمنعه من متابعة الدراسة.

أما بالنسبة للحاجة إلى مساعدة في اتخاذ القرار بشأن مستقبلهم الدراسي فإننا نرى أن ٦١٪ من الطلاب ليسوا بحاجة إلى مساعدة أو مشورة لأنهم يعتبرون أنفسهم قادرين على عملية التوجيه الذاتي بينما ٣٨,٩٪ منهم يحتاجون إلى المساعدة وهم بحاجة إلى من يسدي إليهم النصيحة. إن في هذه النسب كما نعتقد، مغالطة للواقع المعيش لأن واقعنا يحتاج إلى مساعدة قصوى طالما أن برامجنا التعليمية تلقن التلميذ، ولا تعده، وطالما أن منطقة البحث الميداني تفتقد إلى المؤسسات التجارية والصناعية والمهنية والمنشآت السياحية والترفيهية فكيف إذن تصل نسبة الذين ليسوا بحاجة إلى ٦١٪؟ عامل آخر يلعب دوراً في ذلك وهو، باعتقادنا، ذاتي يعود إلى عدم النضج وقلة الدراية مما يدفع البعض إلى عدم الظهور في موقف الضعف وموقف طالب المساعدة، كما يعتقدون، والتعويض عن ذلك بهذا الموقف التنظيري المغاير للحقيقة.

وضمن أفراد هذه العينة نجد أيضاً ٨٧ تلميذاً لا ينوون متابعة الدراسة من أصل ٨٤٦ أي بنسبة ١٠,٢٪ مما يعني أن دراستهم ستؤول في النتيجة إلى الفشل لأنهم لا يملكون الرغبة لذلك. وهذا يعني أيضاً أنهم غير متوافقين مع وضعهم الراهن، وأنهم يأتون إلى المدرسة كما نعتقد، رغم إرادتهم أو يتابعون الدراسة ريثما يتحقق لهم ما يريدون. فأمام هذا الواقع، ولو كان يوجد مراكز للتوجيه والإرشاد، لما وصلت هذه النسبة الكبيرة إلى هذه النتيجة المؤلمة.

وبالنسبة لوجود التلاميذ في الثانوية نرى أن ١٣٨ تلميذاً من أصل ٨٦٨، أي بنسبة ١٥,٨٪، يعتبرون وجودهم مؤقتاً وأنهم لا يريدون الاستمرار في متابعة الدراسة الثانوية. وأنهم قبلوا بهذا الوضع المؤقت انتظاراً لما يريدون تحقيقه حين تسنح لهم الفرصة غير المؤاتية في الوقت الحاضر. ومن خلال هذه النسبة، ١٥,٨٪، نستشف ضرورة وجود مراكز للتوجيه حفاظاً على هذه الطاقات من الضياع أو من هدرها دون الاستفادة القصوى منها.

ومن الأسباب الآيلة إلى عدم التوافق أردنا اختبار رغبتهم في دراسة أخرى، فوجدنا أن ٢٥٧ تلميذاً من أصل ٨٥٩ تجاوبوا مع استمارتنا، أي أن نسبة ٢٩,٩٪ يرغبون في دراسة أخرى، غير الدراسة الثانوية، مما يعني أنهم لم يتكيفوا وفق هذا الموقف غير المرغوب فيه وأن مصيرهم كان التأخر والفشل. من هذه النتيجة نستنتج أن ثلث طلابنا تقريباً يأتون إلى الثانوية وهم يفكرون بدراسة أخرى. فلو أعطوا ما يريدون لكانت النتيجة أفضل والمردود أكبر، إن على الصعيد الاجتماعي أو العائلي. وأمام هذا الواقع نتساءل عن الوسيلة الناجعة لتأمين أفضل المجالات لطلابنا وتوظيفها في خدمة رغباتهم واستعداداتهم. ألا يعني هذا أن الحاجة ماسة لوجود المرشدين التربويين والمهنيين في مدارسنا وبخاصة في مراحلها التكميلية؟

وعن دخول الثانوية كميدان لمتابعة الدراسة كان تساؤلنا عن كيفية هذا الدخول: أهو برغبة شخصية أم برغبة الأهل أم كان الدخول كحل وحيد متوفر بعد أن سُدت كل الأبواب في وجه الطلاب ولم تبق إلا الثانوية في الميدان؟ في هذا الشأن نجد أن ٢٧ طالباً دخلوا برغبة الأهل فقط و ١٤٠ آخرين دخلوا لأن الأبواب قد أقفلت في وجههم، ولم يبق إلا دخول الثانوية كحل وحيد متوفر، أي بما مجموعه ١٦٧ طالباً من أصل ٨٦٦، بمعنى آخر أن ١٩,٢٪،١,٣ + ١٦,١، من الذين يدخلون الثانوية لا يدخلونها بملء إرادتهم، ومن هنا نتوقع لمعظمهم الفشل، لأن الرغبة هي المحرك الأساسي للنجاح، وهي القوة الكامنة للوصول إلى الأهداف وتحقيق الطموحات، ومن هنا أيضاً كان مشروع بحثنا المقبل الذي أشرنا إليه.

من جهة أخرى لم يغفل عن بالنا أن نختبر طلاب الثانوي الأول عن مدى تحقيق رغباتهم بدخول الثانوية وهل توافق هذا الدخول مع ما كانوا يخططون له بعد حصولهم على الشهادة المتوسطة، وكانت النتيجة أن ٣٩٣ طالباً من أصل ٨٦٧ لم تتحقق رغبتهم أي بنسبة ٤٥,٣٪، بمعنى آخر أن أقل من نصف التلاميذ بقليل لم يحقق لهم دخول الثانوية أي إشباع أو توافق مع ما كانوا يميلون إليه أو يرغبون به بعد إنهائهم مباشرة لمرحلتهم المتوسطة، بمعنى آخر أيضاً أنهم توجهوا عكس ما كانوا يتمنون.

وقبل أن نعدد الأسباب الميدانية لعدم التوافق هذا نشير إلى أن أحد أهداف البحث هو إثبات الحاجة إلى مراكز للتوجيه والإرشاد لتخفف من عبء الواقع الثقيل والمعيق وهذه النسبة هي خير دليل لهذا الإثبات وخير دليل نرتكز عليه في طلبنا لإيجاد الجهاز المختص بعمليات التوجيه والإرشاد على الصعيد التربوي والمهني وفي كل مدرسة من مدارسنا الرسمية.

من المفيد هنا أن نشير، اختصاراً، إلى دور كل من الإرشاد المدرسي والتوجيه الدراسي والمهني في عملية تخفيف أعباء هذا الواقع أي نشير إلى دور المرشد النفسي المدرسي والموجه الدراسي المهني إضافة إلى دور المرشد التربوي[٢٥].

فعمل المرشد النفسي المدرسي متعدد الوجوه لهدف واحد هو مصلحة الطفل. فهو يعمل بالتعاون مع المدرس وإدارة المدرسة والأهل لتصب نتيجة هذا التعاون لصالح التلميذ. فهو برأي الدكتور أنطون «يساعد الولد والمدرسة والأهل. فهو يساعد الولد حتى يتكيف مع مختلف بيئاته المدرسية والبيتية وغيرها وحتى ينمو بصورة سليمة إلى أقصى حد ممكن في ضوء استعداداته وقدراته وميوله وقيمه ومعطياته الاقتصادية والاجتماعية. . .»[٢٦].

أما مساعدة المدرسة فتتم من خلال تفهم المناهج المقررة والتعديل فيها وكيفية تطبيقها، كما يساعد الإدارة على خلق الجو التربوي والاجتماعي والنفسي الملائم (المحاضرة ذاتها ص ١).

أما مساعدة الأهل فهي برأينا ذات مردود مزدوج: فمن جهة يزود الأهل بكل المعلومات المتوفرة لديه بشأن كل تلميذ ليستطيع الأهل بالتالي التعرف على حقيقة ولدهم واتخاذ المواقف السليمة بشأنها. ومن جهة أخرى يتزود بكل ما لدى الأهل من معطيات حول ولدهم، وبكل المعلومات التي يعتبرونها مميزة في حياته، ومما يستنتجونه من مواقفه اليومية حتى يكون على استعداد مستمر بكل تدخل إيجابي. بهذا التعاون المتبادل بين الأهل والمعلم والإدارة والمرشد نستطيع القول بأننا أصبحنا على الخط الصحيح الذي يوصلنا إلى بناء الإنسان الفاعل في المجتمع.

أما عمل الموجه الدراسي والمهني فيكمن في تكملة ما بدأه المرشد النفسي المدرسي. والموجه الدراسي والمهني «هو ذاته المرشد النفسي المدرسي وخدماته هي ذاتها وكذلك إعداده وطرائق عمله ووسائله، إلا أنهما يتمايزان ويتكاملان من ناحيتين أساسيتين»[٢٧]: من حيث المراحل ومن حيث التخصص فالمرشد النفسي المدرسي يهتم بالمراحل البيتية والروضة والابتدائية ويتخصص بمشكلات الأطفال بينما الموجه الدراسي والمهني فيهتم بالمراحل المتوسطة والثانوية والجامعية ويتخصص بمشكلات المراهقة وبالتالي يساعدهم في عملية التوجيه الدراسي الملائم لاستعدادات شخصيتهم وميولها.

أما المرشد التربوي فتختصر مهامه وفق ما جاء في محاضرة الدكتور أنطون[٢٨] حيث أشار إلى أن المرشد التربوي «يقوم بتنظيم المؤسسات التربوية بمختلف أنواعها ومراحلها وفروعها. يسهر على تطبيق المناهج وتنظيم النشاطات التربوية. . . يساعد على ازدياد

الفعالية التربوية وإنتاجيتها ونجاح العملية التربوية الشاملة. ويهتم بتقييم الأنظمة التربوية...».

والآن لا بد من ذكر الأسباب التي حالت عند بعض التلاميذ دون تحقيق ما كانوا ينوونه وكما ذكروها في أجوبتهم وهي بشكلها الحرفي كما وردت مع ذكر أرقام الاستمارات التابعة لها مبينة في الملحق رقم ٩ ص ٣٤٩ من الأطروحة.

نشير هنا إلى أنه كان بإمكاننا أن نصنّفها تحت عناوين تشمل: أسباب عائلية، اقتصادية، فردية خاصة، أمنية، حكومية، سكنية إلى جانب أسباب متعلقة بالواسطة والمواصلات، بالأقارب والأصحاب وبفقدان الميدان الذي يشبع ميل التلميذ بالإضافة إلى أسباب متفرقة أخرى إلا أننا آثرنا أن نبقيها على حالها: أولاً لنقل الحقيقة كما هي وبتعبيرهم الخاص لعله يوحي بأكثر من معنى، وثانياً لوجود أكثر من سبب في الجواب الواحد مما يجعل التصنيف متعذراً حفاظاً على تعيين أرقام الاستمارات التي تساعدنا بتمحورها من استنتاج حدة هذا السبب أو ذاك.

نشير في هذا المجال إلى وجود تلاميذ أقروا بوجود أسباب حالت دون تحقيقهم لأهدافهم إلا أنهم لم يفصحوا عنها.

من خلال هذه الأسباب نرى أرقام الاستمارات تتمحور بكثرة حول الأسباب الأمنية، وأيضاً حول الظروف المادية، وعدم وجود مدارس مهنية في المنطقة، إلى جانب تأثير الواسطة في حياة الإنسان. ونستشف من ذلك أن الدولة تستطيع بواسطة التخطيط المدروس أن تريح الطلاب من أكثر الأسباب التي ورد ذكرها، وبالتالي تكون قد هيأت لهم أفضل الظروف للتفتح المتنامي واستيعاب أكبر مردود ممكن.

أما بخصوص دراستنا الميدانية الثانية فإننا سنركز على المعيدين في صفهم أي الراسبين لأن الرسوب، من الوجهة المنطقية وبمعزل عن العقبات أو الإعاقة الذاتية، هو نتيجة لسوء التوجيه وعدم التكيف في المدرسة. إذن من خلال أفراد العينة الراسبة والمعيدة لصفها سندرس واقع التوجيه المعيق، ونبين أهم الجوانب المساهمة في هذه النتيجة القاضية على الطموح الأساسي لكل معيد في صفه.

تجدر الإشارة إلى وجود عدد من الراسبين الذين يتركون الثانوية لأنهم دخلوها بصورة مؤقتة ريثما يتحقق لهم شيء ما، أو لأنهم اختبروا ذواتهم واستنتجوا عدم كفايتهم لهذا التوجيه. انطلاقاً من هنا نقول إن الذين أعادوا صفهم في الثانوي الأول لا يعبرون بصورة دقيقة عن مجموع الذين فشلوا نتيجة لسوء التوجيه، مما يعني أن النسبة لسوء التوجيه تزيد في الواقع عن النسبة الحاصلة بين يدينا.

إذن بعد فرز الذين يعيدون صفهم على حدة وفق الملحق رقم١٠ ص٣٥٠ من الأطروحة الذي يثبت لنا أن عدد المعيدين يبلغ ١٦٨ طالباً سنركز دراستنا على أ، ب، ج، د وهـ.

وسنبين أهم الأسباب التي دفعت كل فئة إلى اتخاذ مثل هذا الموقف لنرى في النهاية الأسباب المشتركة التي لعبت دوراً في إعاقتهم وإحباط طموحهم، وتالياً نؤكد نتيجتنا بمدى التوافق الحاصل بين واقعهم في الثانوية وما كانوا يرغبون فيه بعد نيلهم شهادة المتوسط الرابع. مع اعتقادنا بأنّ كل سبب من هذه الأسباب كاف لإرباك التلميذ ولترجيح كفة عدم التوافق إلا أننا توخينا بذلك أن نبين السبب الأكثر تأثيراً وبالتالي الأكثر ضرراً لنعيره الاهتمام الضروري القادر على تخفيف وطأته، والتقليل من مضاره.

أ ـ الذين انقطعوا عن الدراسة فترة من الزمن:

بالرجوع إلى الملحق رقم ١٠ في الأطروحة الذي يظهر لنا أن عدد المعيدين الذين انقطعوا عن الدراسة في فترة من الزمن يبلغ تسعة أفراد. فمن هذا العدد القليل لا نستطيع أن نُقيّم هذا العامل المحبط، إلا أننا نستشف منه بعض الأسباب الآيلة عندهم إلى ترك الدراسة ومن ثم الرجوع إليها. فالجدول التالي رقم ٢٥ يظهر لنا بوضوح حقيقة هذا الواقع:

المجموع		العام	الخاص	٪
التوافق بين ما كانوا يطمحون والواقع	لا	٩	٦	٦٦,٦
	نعم		٣	٣٣,٣
دخول الثانوية	بدون رغبة	٩	٣	٣٣,٣
	برغبة		٦	٦٦,٦
الرغبة في دراسة أخرى	لا	٩	٤	٤٤,٤
	نعم		٥	٥٥,٥
وجود مؤقت في الثانوية	لا	٩	٥	٥٥,٥
	نعم		٤	٤٤,٤
وجود النية في متابعة الدراسة	لا	٧	٢	٢٨,٥
	نعم		٥	٧١,٤
الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار	لا	٩	٤	٤٤,٤
	نعم		٥	٥٥,٥

جدول رقم ٢٥: مجموع التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة فترة من الزمن

خلاصة لهذا الجدول نرى أن النسبة العظمى تنوي متابعة الدراسة ٧١,٤٪ ووجودهم لا يعتبرونه مؤقتاً بنسبة ٥٥,٥٪ كما أن لديهم وبنسبة ٥٥,٥٪ الرغبة في دخولهم الثانوية أي في متابعة الدراسة لكنهم يحتاجون إلى مساعدة في اتخاذ القرار بنسبة ٥٥,٥٪ إضافة إلى أنهم يرغبون في دراسة أخرى وبنسبة ٥٥,٥٪ ونتيجة لذلك لم يحصل التوافق بنسبة ٦٦,٦٪ بين ما كانوا يطمحون به وواقع دخولهم إلى الثانوية. فأسباب ذلك تكمن إذن في:

- الحاجة إلى مساعدة في اتخاذ القرار.
- الرغبة في دراسة أخرى.

وحول إجابة التلاميذ على سؤالنا إذا كان لديهم النية في متابعة الدراسة فإن اثنين من أفراد العينة هما صاحبي الرقمين ١٢٤ و ١٥٤ لم يجيبا، مما يدل على إنهما، وبالرغم من عودتهما إلى الدراسة، لا يزالان ضائعين، ونستنتج بذلك ضرورة المساعدة في اتخاذ القرار.

ب ـ الذين لا ينوون متابعة الدراسة:

انطلاقاً من الملحق رقم ١٠ استطعنا أن نفرز المعيدين الذين لا ينوون متابعة الدراسة. إن عددهم يبلغ ٢٦ طالباً موزعين حسب الجدول التالي رقم ٢٦:

المجموع		العام	الخاص	٪
التوافق بين ما كانوا يطمحون والواقع	لا	٢٦	٢١	٨٠,٧
	نعم		٥	١٩,٢
دخول الثانوية	بدون رغبة	٢٦	١٢	٤٦,١
	برغبة		١٤	٥٣,٨
الرغبة في دراسة أخرى	لا	٢٦	٩	٣٤,٦
	نعم		١٧	٦٥,٣
وجود مؤقت في الثانوية	لا	٢٦	١٠	٣٨,٤
	نعم		١٦	٦١,٥
الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار	لا	٢٥	٢٠	٨٠
	نعم		٥	٢٠
منقطع عن الدراسة فترة من الزمن	لا	٢٦	٢٤	٩٢,٣
	نعم		٢	٧,٦

جدول رقم ٢٦: مجموع المعيدين الذين لا ينوون متابعة الدراسة

فمن خلال هذا الجدول نرى أن الذين لا ينوون متابعة الدراسة ليسوا بحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار، وبنسبة ٨٠٪، كما أن لديهم الرغبة في متابعة الدراسة بنسبة ٦٥,٣٪ كما أن نسبة عدم التوافق بين ما كانوا يطمحون إليه وواقع دخولهم إلى الثانوية كبيرة جداً إذ ٨٠,٧٪ يعانون من عدم التوافق هذا والسبب في ذلك كما هو ظاهر في الجدول يكمن في:

- اعتبار وجودهم مؤقتاً في الثانوية بنسبة ٦١,٥٪
- الرغبة في دراسة أخرى بنسبة ٦٥,٣٪

ج ـ الذين يعتبرون وجودهم مؤقتاً في الثانوية:

بالاستناد إلى الملحق رقم ١٠ فرزنا المعيدين الذين يعتبرون وجودهم في الثانوية مؤقتاً أن عددهم يبلغ ٤٠ طالباً موزعين حسب الجدول التالي رقم ٢٧:

المجمــوع		العام	الخاص	٪
التوافق بين ما كانوا يطمحون والواقع	لا	٤٠	٣١	٧٧,٥
	نعم		٩	٢٢,٥
دخول الثانوية	بدون رغبة	٤٠	١٨	٤٥
	برغبة		٢٢	٥٥
الرغبة في دراسة أخرى	لا	٤٠	١٢	٣٠
	نعم		٢٨	٧٠
وجود النية في متابعة الدراسة	لا	٣٧	١٦	٤٣,٢
	نعم		٢١	٥٦,٧
الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار	لا	٣٩	٢٧	٦٩,٢
	نعم		١٢	٣٠,٧
منقطع عن الدراسة فترة من الزمن	لا	٤٠	٣٦	٩٠
	نعم		٤	١٠

جدول رقم ٢٧: مجموع المعيدين الذين يعتبرون وجودهم في الثانوية مؤقتاً

خلاصة لهذا الجدول نرى أن معظم الذين يدخلون الثانوية بصورة مؤقتة أي يدخلونها ريثما يتحقق لهم ما يريدون وبنسبة ٦٩,٢٪ لا يحتاجون إلى مساعدة لاتخاذ القرار في

توجههم، مع وجود النية في متابعة الدراسة بنسبة ٥٦,٧٪، إلى جانب وجود الرغبة في الدخول إلى الثانوية بنسبة ٥٥٪. إلا أن نسبة عدم التوافق كانت كبيرة، أي أن ٧٧,٥٪ من التلاميذ لم تحقق التوافق بين ما كانت تطمح إليه بعد نيلها شهادة المتوسط الرابع وواقع دخولها إلى الثانوية، والسبب في ذلك كما هو ظاهر يتجلى في:

ـ الرغبة في دراسة أخرى وبنسبة ٧٠٪.

نتساءل هنا عن هذا النوع من التناقض إذ كيف تكون النسبة الكبرى لديهم ترغب في الدخول إلى الثانوية بنسبة ٥٥٪ بينما ٧٠٪ يرغبون في دراسة أخرى. فمن جهة نرى أن الفرق بين هاتين النسبتين هو لصالح الرغبة في دراسة أخرى، ومن جهة ثانية يدل هذا التناقض على نوع من الضياع وقلة وضوح في الرؤية، وبالتالي فإن إيجاد الجهاز المختص بالتوجيه على الصعيد التربوي والمهني يكون أمراً ملحاً وضرورياً.

د ـ الذين يرغبون في دراسة أخرى:

بالرجوع دائماً إلى الملحق رقم ١٠ استطعنا أن نفرز المعيدين الذين يرغبون في دراسة أخرى. إن عددهم يبلغ ٦٢ طالباً موزعين حسب الجدول رقم ٢٨:

المجموع		العام	الخاص	٪
التوافق بين ما كانوا يطمحون والواقع	لا	٦٢	٥١	٨٢,٢
	نعم		١١	١٧,٧
دخول الثانوية	بدون رغبة	٦٢	٢٦	٤١,٩
	برغبة		٣٦	٥٧,٩
وجود مؤقت في الثانوية	لا	٦٢	٣٤	٥٤,٨
	نعم		٢٨	٤٥,١
وجود النية في متابعة الدراسة	لا	٥٩	١٧	٢٨,٨
	نعم		٤٢	٧١,١
الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار	لا	٦١	٣٤	٥٥,٧
	نعم		٢٧	٤٤,٢
منقطع عن الدراسة فترة من الزمن	لا	٦٢	٥٧	٩١,٩
	نعم		٥	٨

جدول رقم ٢٨: مجموع المعيدين الذين يرغبون في دراسة أخرى

فمن خلال هذا الجدول يتضح لنا أن معظم الذين يرغبون في دراسة أخرى لا يحتاجون إلى مساعدة في اتخاذ القرار وبنسبة ٥٥,٧٪، وأنهم ينوون متابعة الدراسة بنسبة ٧١,١٪، كما أن ٥٤,٨٪ وجودهم ليس مؤقتاً، ولديهم الرغبة في متابعة الدراسة الثانوية وبنسبة ٥٧,٩٪، إلا أنهم لم يحققوا التوافق بين ما كانوا يطمحون إليه بعد نيلهم مباشرة الشهادة المتوسطة وواقع دخولهم إلى الثانوية، ولا يوجد سبب لذلك إلا كونهم يرغبون في دراسة أخرى. إذن السبب يكمن في:

ـ الرغبة في دراسة أخرى.

هـ ـ الذين دخلوا الثانوية بدون رغبة:
أي برغبة الأهل فقط أو كحل وحيد متوفر.

بالعودة إلى الملحق رقم ١٠ نستطيع أن نحصل على مجموع المعيدين الذين دخلوا الثانوية بدون رغبة ونفرزهم وفق الجدول التالي رقم ٢٩ الذي يظهر عددهم ٣٥ طالباً:

المجمـــوع		العام	الخاص	٪
التوافق بين ما كانوا يطمحون والواقع	لا	٣٥	٣٠	٨٥,٧
	نعم		٥	١٤,٢
الرغبة في دراسة أخرى	لا	٣٥	٩	٢٥,٧
	نعم		٢٦	٧٤,٢
وجود مؤقت في الثانوية	لا	٣٥	١٧	٤٨,٥
	نعم		١٨	٥١,٤
وجود النية في متابعة الدراسة	لا	٣٤	١٢	٣٥,٢
	نعم		٢٢	٦٤,٧
الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار	لا	٣٤	٢٠	٥٨,٨
	نعم		١٤	٤١,٤
منقطع عن الدراسة فترة من الزمن	لا	٣٥	٣٢	٩١,٤
	نعم		٣	٨,٥

جدول رقم ٢٩ : مجموع المعيدين الذين دخلوا الثانوية بدون رغبة

فنتيجة لهذا الجدول نجد أن معظم الذين دخلوا الثانوية برغبة الأهل فقط أو دخلوها كحل وحيد متوفر الآن ليسوا بحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار بنسبة ٥٨,٨٪، كما أنهم ينوون وبنسبة ٦٤,٧٪ متابعة الدارسة، كما نرى أيضاً أن نسبة عدم التوافق كبيرة جداً وتصل إلى ٨٥,٧٪ عدم التوافق بين ما كانوا يطمحون إليه بعد نيلهم شهادة المتوسط الرابع وواقع دخولهم إلى الثانوية، والسبب في ذلك يرجع كما هو ظاهر إلى:

- اعتبار وجودهم مؤقتاً في الثانوية بنسبة ٥١,٤٪.

- الرغبة في دراسة أخرى بنسبة ٧٤,٢٪.

الآن وبعد تبيين أسباب الفشل عند كل فئة من الطلاب على حدة لا بد من اختصارها على النحو التالي:

- عند الذين انقطعوا عن الدراسة فترة من الزمن: الحاجة إلى مساعدة لاتخاذ القرار + الرغبة في دراسة أخرى.

- عند الذين لا ينوون متابعة الدراسة: اعتبار وجودهم مؤقتاً في الثانوية + الرغبة في دراسة أخرى.

- عند الذين يعتبرون وجودهم مؤقتاً: الرغبة في دراسة أخرى.

- عند الذين يرغبون في دراسة أخرى: الرغبة في دراسة أخرى.

- عند الذين دخلوا الثانوية بدون رغبة: اعتبار وجودهم مؤقتاً + الرغبة في دراسة أخرى.

بعد هذا الإيجاز لأسباب الفشل نرى أن السبب الكامن عند الراسبين يتمحور بشدة حول الرغبة في دراسة أخرى، وهذا ما دفعهم إلى عدم التوافق بين ما كانوا يطمحون إليه وواقع دخولهم إلى الثانوية.

نشير هنا إلى أن كل سبب مما ورد ذكره كاف لعدم التوافق هذا إلا أن توارد «الرغبة في دراسة أخرى» يعطي وزناً وأهمية لهذا السبب، وبالتالي يدفعنا إلى القول أن السبب الرئيسي لمعظم الذين يرسبون عندنا هو رغبتهم في دراسة أخرى، مما يستدعي وبإلحاح إيجاد الميادين التي تستوعب طاقات التلاميذ على اختلافها وبخاصة الميادين التطبيقية التي تعدّ التلميذ للحياة وتعدّه لعالم المهن الذي ينتظره.

باختصار يمكننا الإشارة إلى أن مردود الكثيرين من طلابنا يذهب هدراً لأنهم ينصدمون بالواقع الذي لا يشبع رغباتهم، أو يطفىء هذا التوتر، الكامن في نفوسهم. مما

يدفعهم إلى عدم التوافق نتيجة التحاقهم بدراسة لا يرغبونها أو لجوئهم إليها لفترة من الزمن لأنها في نظرهم تشكل الحل الوحيد المتوفر ريثما يتحقق لهم ما يريدون.

فحفاظاً على طاقات أبنائنا وزيادة في مردودهم الفردي والاجتماعي علينا أن نعي هذا الواقع المحبط لنسعى إلى أكبر قدر ممكن من التكامل بين الإنسان والواقع. وهذا يستدعي تغيير برامجنا التعليمية طالما اعتقدنا أن التوجيه التربوي يؤدي إلى التوجيه المهني. فمناهجنا كما هي في الواقع تلقن التلميذ ولا تعده للحياة. إذن من هنا يبدأ الحل أي بجعل المدرسة من أجل المهنة، بجعل برامجنا أكثر واقعية وأكثر قرباً من الواقع المعيوش بحيث يوظف كل فرد طاقاته أفضل توظيف ونحقق عندئذ المعادلة الهادفة إلى وضع الرجل المناسب في المكان المناسب. ولا يتم ذلك إلا انطلاقاً من الخطوة الأولى وهي إيجاد الجهاز المتخصص بعمليات التوجيه والإرشاد الذي يلاحق الفرد عبر حياته الطويلة، مرحلة مرحلة، كل وفق اختصاصه، ليتم على التوالي، بوعي وحكمة وبالتعاون فيما بينهم، تشكل الإنسان الواثق والفاعل الذي يساهم في خلق المجتمع ذي المستقبل الواعد.



مراجع الفصل السابع

١ ـ عبد اللطيف معاليقي: دراسات نفسانية، مجلة تصدر عن قسم علم النفس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية، مطبعة شرقان وديب، عدد ١٩٧٤،١، ص ١٣٦.

٢ ـ مجلة التوثيق التربوي، العدد ٦، بغداد، مطبعة الشعب، ١٩٧٣ ص ١٨.

٣ ـ ج .ب. جيلفورد: ميادين علم النفس، ترجمة الدكتور يوسف مراد، القاهرة، دار المعارف طبعة ١٩٧٧،٥، ص ٨١٤.

٤ ـ عبد الرحمن عيسوي: علم النفس والإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٢، ص ٥٤.

٥ ـ Herta Orgler: A. Adler et son oeuvre, Paris, Stock, 1955 P.161.

٦ ـ N. Sillamy: dict de psychologie, Paris, Bordas, 1980, P.846.

٧ ـ Ibid. P.846.

٨ ـ صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، الجزء الثالث، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٣١٨.

٩ ـ أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، المكتب المصري الحديث، ١٩٧٢ ص ٧٢٧.

١٠ ـ لا ننفي هنا إمكانية حدوث مثل هذا النوع من التوجيه الموجه لأسباب سياسية واجتماعية عامة أو أسباب فردية خاصة لكي نشير إلى أن استجابة الفرد لها تكون غير كافية ويكون مردوده ناقصاً.

١١ ـ صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس، الجزء الثالث، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٦٥، ص ٣٢٥.

١٢ ـ N. Sillamy 1980 op. Cité P.846.

١٣ ـ D.E. Super in Bulletin de l'institut national d'orientation professionnell 1965 P.235.

١٤ ـ N. Sillamy op. Cité 1980, P.846.

١٥ ـ D. Super (1965) op. Cité P.235.

Bulletin de l'institut national d'orientation professionelle, 1965, P.P.235.

١٦ ـ صالح عبد العزيز التربية وطرق التدريس، الجزء الثالث، القاهرة، دار المعارف بمصر، ٩٦٥ ص ٣٣٤.

١٧ ـ D. Super in N. Sillamy: Dictionnaire de psychologic, Paris, Bordas, 1980, P.924.

١٨ ـ M. Capul in la psychiatrie de l'enfant, Paris, vol. 7, fascicule 2, 1964, P.555.

١٩ ـ D. Super in N. Sillamy: (1980) op. Cité P.924.

٢٠ ـ جورج تيودوري مرجع سابق ص ١٠.

٢١ ـ نفس المرجع ص ٣٢ ـ ٣٤.

٢٢ ـ جورج تيودوري: مرجع سابق ص ٥٢.

٢٣ ـ نفس المرجع ص ٥٤.

٢٤ ـ Muhammed Al Assaad op. Cité P.296.

٢٥ ـ لقد اكتفينا في هذا الشأن، برأي الدكتور جوزيف أنطون لأننا نوافقه الطرح لا سيما بعد معاناته في مراحل التعليم المختلفة.

٢٦ ـ جوزيف أنطون: الإرشاد المدرسي والتوجيه الدراسي والمهني، كلية التربية، الفرع الثاني محاضرة غير مطبوعة، ١٩٨٤ ص ١.

٢٧ ـ جوزيف أنطون نفس المرجع ص ٢.

٢٨ ـ جوزيف أنطون: الاختصاصيون التربويون الواجب إعدادهم في لبنان، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة غير مطبوعة، ١٩٨٦ ص ٣.



«اعلم أن أجمل التماثيل موجودة في الرخام

وتكفي معرفة استخراجها منه بالإزميل»

(ميكلانج)

الفصل الثامن

خلاصة البحث ووجهات النظر المرغوب فيها

٨ ـ ١ ـ خلاصة البحث:

نستنتج مما تقدم أن مستوى طموح الإنسان، هذه القوة الخفية الهادفة التي تحرك الكائن البشري من خلال ما يرغب أو يريد، ليس قدره، خلق معه وعليه أن يتلقى تبعاته كما هي وحتى الممات. إنه بذرة تغرس مع ولادة الإنسان فيتعهدها الأبوان بالرعاية والتوجيه ومن ثم تتلقى بالتفاعل مؤثرات خارجية، اجتماعية وذاتية، فتنمو وتتطور، وبالتالي تتمايز وتتباين لتخلق مستويات عدة من الطموح تختلف، حتى ضمن البيت الواحد، وفق حدة هذه المؤثرات وتفاعل الكائن معها.

ونستنتج أيضاً أهمية الطموح على الصعيد الفردي في إعلاء شأن الإنسان، وعلى الصعيد الوطني الاجتماعي في تطبيق مبادىء الإنسان وحقوقه الأساسية. ولقد بيّنا أيضاً خلال البحث أن واقع المرء بإمكانه أن يقف حجر عثرة أمام طموحاته وارتقاء مستواها أو بالعكس فإن واقع الحال يكون مشجعاً جداً وبدون أن يجد الصدى المؤاتي لدى الأبناء.

ومن خلال بحثنا الميداني ثبت لدينا أن الإثارة منذ الصغر، إثارة الآباء للأبناء، هي المشكّل الرئيسي والعامل المؤسس للطموح وتنوع مستواه. وتأكد لنا أن هذه الإثارة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعائلة وبما هي عليه من مستوى ثقافي ومن وضع اقتصادي يشمل الدخل الفردي وحالة المنزل إلى جانب تأثرها بجنس التلميذ وبمركزه في الأسرة كما أنها على علاقة بوفاة الأب، بمهنته إضافة إلى تأثير الأم إذا كانت عاملة أم لا.

ولقد تأكد لدينا أيضاً فيما يخص هذه الإثارة، وبدون أدنى شك، أنه لا وجود لأثرها المحبط بشكل مميز، فمعظم التلاميذ أو بالأحرى أكثريتهم الساحقة قد تلقوا منذ صغرهم إثارات معتدلة أو مشجعة إذ أن الطبقة التي تعاني مما هي فيه، وبمنطق الارتقاء الطبيعي للطموح، تثير أبناءها باعتدال حباً بالتخلص من هذا الوضع الشائك والمعيق وتعويضاً إيجابياً عن حالة تؤلمهم وتحبط عزيمتهم.

إن النتائج التي توصلنا إليها، من خلال طرحنا لموضوع أثر الأهل في مستوى طموح الأبناء. تؤكد ما افترضناه. ولقد آثرنا بواسطتها التنويه بمسؤولية العائلة وضخامة الدور

الملقى على عاتقها علّنا بذلك نلفت النظر إلى ضرورة إنشاء جيل بعيد الرؤى، سديد الخطى عن طريق إيجاد العائلة المسؤولة عن هذا الجيل والواعية لما يترتب عليها من تبعات هذا الإنشاء وعلنا أيضاً نستطيع تنوير الأهل ومساعدتهم في التشدد والتمسك بالنواحي الإيجابية لهذه المؤثرات والابتعاد قدر المستطاع عن سلبياتها وعما يسيء إلى التنامي السليم والمتكامل للأبناء.

كما أننا بينا أثر الواقع في طموحات الفرد وما يكون عليه أحياناً من تعارض وتناقض مع ما يطمح إليه التلميذ وكيف أنه يبدّل مسار توجهاته طبقاً لمعطياته.

وما يجب أن ننوه به هو أننا نشتغل ضمن الحقل الإنساني، هذا الحقل الأكثر والأشد تعقيداً في الدراسات العلمية لتشابكه مع ما يحيط به من أحداث وأفعال، ومع ما يجري في داخله من تبدلات، ولترابطه مع كافة المتغيرات الفردية والخارجية والتفاعلية. لهذا السبب كانت الصعوبة المنهجية في عزل أثر كل من هذه المتغيرات. فلا عجب إذن من وجود بعض الحالات الاستثنائية المخالفة لما افترضناه لطغيان أحد العوامل على سواه. لكن على العموم أن النسبة المئوية الكبرى تعبر عن واقع علمي ذي دلالة إحصائية مهمة.

أمام هذا الواقع، وبعد هذا الوصف والتحقق، نرى من الواجب علينا أن نعرض بعض وجهات النظر التي نرغبها لبناء مستقبل أفضل ولإعداد مجتمع تعلو وجوه أبنائه بسمة الفرح وإشراقة الأمل بالغد الواعد.

٨ ـ ٢ ـ وجهات النظر المرغوب فيها:

وصولاً إلى ما نريد ونتمنى، إلى الطفل الصحيح البنيان ذي الطموحات الكبيرة لا بد من أن تتضافر الجهود وتتعاون انطلاقاً من الأسرة وانتهاء بالمجتمع الكبير مروراً بالمدرسة إذ لكل فرد حقوق على عائلته حيث يعيش ومن ثم على المدرسة حيث يتلقن أصول العلم والمعرفة وأخيراً على الدولة راعية ومدبرة هذا المجتمع حيث يحيا عضواً فاعلاً متكاملاً مع سائر أفراد المجتمع. بذلك يتوجه بصورة تتفق ومصلحة الفرد وخير الأسرة وتقدم المجتمع:

٨ ـ ٢ ـ ١ ـ التوجهات المتعلقة بواجبات العائلة:

ـ أول ما نتوخاه من الأهل هو التأكـد من أن الطفل لا يبدع ولا يتحفز تفكيره أو يتوثّب طموحه إلا إذا كان سليم الجسم والنفس. عليهم أن يأخذوا في الاعتبار أن النمو

الصحيح لا يكون إلا في إطار عائلي ثابت يعطيه القدوة والمثال، ويحيطه بالمحبة والسلطة، ويعطيه الحرية التامة للتعبير عن مشاعره فيشجعون خطواته الإيجابية، ويعززون عنده مشاعر الخلق والإبداع. وعليهم أن يبعدوا كل ما يشوش جوه النفسي الهادىء والحار، وأن يتناسوا مشاكلهم الزوجية التي تجعل حياته ومشاعره مضطربة متوترة عندئذ تتوحد طاقاته ويطمئن إلى وجوده، فيستقطب مستقبله كل اهتماماته وتفكيره.

ـ نتوخى من الأهل أن يعرفوا أيضاً أن حياة الإنسان تبدأ قبل تسعة أشهر تقريباً من تاريخ ولادته وبها يتعلق قسم كبير من مستقبله، لذا فالاهتمام بهذه الفترة، فترة الحمل، واجب وضرورة. فأولى الخطوات بهذا الشأن تكمن في قبول هذا الحمل، وفي الرغبة بالإنجاب لدى الأبوين معاً حتى يكونا على أتم استعداد لتلقي هذا المولود. وبدون شك أن الأبوين الحالمين المنتظرين بفارغ الصبر مولودهما الجديد والعارفين بموجبات ومتطلبات هذا الحمل سيشكلان الجو الملائم لاستقبال هذا الوليد الذي يشب فيما بعد صحيح البنية سليم العقل والنفس. أما عدم الرغبة في الإنجاب فتشكل أرضية رافضة لهذا الحمل وبالتالي لهذا المولود الجديد مما يشكل جواً يغلب عليه التوتر والقلق وبخاصة أمام كل وعكة صحية تلم بهذا الوليد مما يدفع كلاً من الأبوين إلى إسقاط اللوم والمسؤولية على الطرف الآخر فيتشكل الصراع ويزيد أحياناً إلى أن يكتوي بناره الأبناء.

ـ وما يجب على الأهل معرفته هو عدم وجود كائنين في العالم يتطابقان تمام التطابق في جميع الميزات والمواصفات. فلكل طفل فرادته ونمطه الخاص. لهذا السبب علينا أن نحافظ على «أنا» الطفل المتميزة، وأن نحترمها كما هي، وهنا تكمن لباقة الأهل وحسن درايتهم في انتقاء ما هو مناسب لكل فرد من أبنائهم، وفي توجيههم حسب ما يتلاءم مع ميولهم ورغباتهم لا مع ما يتلاءم مع رغبات الأهل ووفق إرادتهم.

ـ وما يجب عليهم أن يعرفوه أيضاً هو أن العقل السليم يكون في الجسم السليم لذلك فأولى واجباتهم، تجاه خلق الأطفال وإبداعهم، تكمن في المحافظة على صحتهم عن طريق التغذية المتنوعة والسليمة واتباع كل ما يعزز هذه الصحة كالبرامج الترفيهية والتمارين الرياضية المدروسة.

ـ والشيء المهم الذي يجب أن يعرفه الأهل هو أن المدرسة تبدأ في المنزل بإثارة نموه العقلي، بتنشيط الفكر المنطقي والحسابي عنده عن طريق الفك والتركيب أو التكميل من الألعاب المناسبة، وبإثارة طموحاته لا تكبيلها أو إحباطها عن طريق ما يوضع لمستقبله

من مشاريع تحثه على الجد والمثابرة، وما يوضع في فكره ونصب عينيه من نماذج يدفعونه للامتثال بها.

ـ بعد ذلك يبقى على الأهل أن يعدوا الطفل لحياة المدرسة ويسهّلوا له عملية الانتقال من جو المنزل إلى جو المدرسة، وأن يبعدوا عنه كل تهديد أو وعيد مستغلين المدرسة كوسيلة للقمع أو الردع أو كسجن يعاقب فيه عن أخطائه المنزلية، ثم يتوجب عليهم تأمين الجو الدراسي الهادىء والآمن لأبنائهم، وأن لا يشعروهم بأنهم غير قادرين على تلبية جميع متطلباتهم المدرسية لأن هذا يربكهم ويحبط عزيمتهم.

ـ يبقى أيضاً شيء جدير بالأهل أن يفهموه لحسن مستقبل الطفل الدراسي هو عدم الحط من كرامة الأستاذ أمام الطفل بلفظ أو حركة، أو إدانته والتقليل من إنتاجه ومعارفه لأن هذا العمل يشوّش فكر التلميذ، ويفقده الثقة بأستاذه، وبالتالي يساهم في إسقاط القيمة المثالية التي يراها فيه، ويعقب ذلك رفض لكل المعلومات والتوجيهات الصادرة عنه.

ـ ومن الممارسات اليومية التي يجب على الأهل الابتعاد عنها هي التمايز في تربية الجنسين والتفاضل بين ولد وآخر، أو بين ذكر وأنثى رغبة منهم في خلق باب التنافس بين الإخوة لأن ذلك يدمر فيهم كل محبة وتعاون، ويشعل عندهم نار الغيرة والحسد، ومن ثم يختل بين أيديهم كل عمل وبخاصة العمل المدرسي.

ـ باختصار على الأهل أن يتعاملوا مع الأبناء وفق ما تمليه عليهم مراحل النمو عنده إذ يتوجب عليهم أن يكونوا أبوين تتمثل فيهما معاني الحب والسلطة ولديهما يتم بسلام موضوع التقليد والتماهي وبعدئذٍ يكونان بمثابة الصديق، أمين الأسرار ومستنبط الحلول، وتالياً المرشد الواعي وأخيراً الملجأ الذي يريحهم ويمتص كل مشاكلهم.

ـ وما على الأهل أن يفعلوه أيضاً هو إفساح المجال أمام الطفل ليعبر عن كامل حريته وبخاصة فيما يتعلق بميوله واستعداداته، وألا يروا فيه ماضي شبابهم وذلك بالابتعاد عن توجيهه وفق ما كانوا يحبون، أو وفق ما كانوا يطمحون إليه في الماضي ولم يستطيعوا تحقيقه، بل ترك الأولاد يعبرون عن مكنونات رغباتهم والعمل على جعل الواقع أكثر ملاءمة وتكيفاً مع طموحات الأطفال وما يميلون إليه.

هكذا عائلة مرجوة لا بد إذن أن تنتج أطفالاً سعداء عليهم تُعلق الآمال الكبار وعن وجوههم تغيب سيمات الحزن ونظرات الحيرة.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ التوجيهات المتعلقة بواجبات المدرسة:

بعد البيت تأتي المدرسة كهيئة مؤهلة وفاعلة في تكوين الشخصية وتنميطها، وهي تشكل حلقة وسطى بين المنزل والمجتمع لذلك فإن دورها يعتبر بالغ الأهمية لكنه يحقق التدرج في النمو العقلي والاجتماعي، فهي من جهة تتمّم ما أعدته العائلة وتحاول إصلاح ما أفسدته، ومن جهة ثانية تجعل الفرد يتوافق مع متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه. تعوّده على التكيف المستمر مع المتغيرات الجديدة التي تطرأ عليه. وتبثّ فيه روح المسؤولية واحترام الأنظمة والقوانين.

ولكي تقوم المدرسة بوظيفتها التربوية خير قيام عليها أن تتعرف على حال التلميذ، وعلى دافعه، وبالتالي على ميوله ورغباته وطموحاته لكي تسري عملية التوجيه بشكل سليم على يد الأخصائيين والمرشدين في ظل تنظيم إداري جيد مرفق بمنهاج تعليمي هادف يقوم بتنفيذ مضمونه معلم مسؤول. من أجل ذلك علينا الاهتمام بـ:

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ١ ـ التعاون بين البيت والمدرسة:

من الطبيعي أن يكون جو المدرسة في بداءة الأمر امتداداً لجو البيت حرصاً على ألا يشعر الطفل بالغرابة والانفصال، مما يسبب له صدمة وتوعكاً يؤديان به بعض الأحيان إلى النفور التام من المدرسة. فالتواصل بين الاثنين يفرض تعاوناً مستمراً، بواسطته تتزود المدرسة بصفات التلميذ، وبعض خصائصه ورغباته وماضيه الغني بالأحداث والمشاكل التي إذا تعرف عليها المدرس ساعدته في انتقاء ما هو مناسب واختيار ما هو صحيح. وتكون الأسرة على اطلاع لما يجري في المدرسة، ولما يترتب على الولد من واجبات وفروض بحيث تجري مناقشات واستنباط الحلول لكل وضع شاذ أو أمر مستجد.

ومن واجبات المدرسة أيضاً أن تكون على اتصال مستمر بأهل التلميذ. فهذا الاتصال الثنائي والمعاكس يساعد الاثنين في التعرف على نشاطات ابنهم وسلوكه، ومدى قابليته واستعداده للقيام بواجباته. ومن جهة ثانية وضع حد للمشكلات التي تعترض الطفل ومنعه من استغلال أشياء لا وجود لها كأن يقدم مثلاً عذراً، سببه الأهل، لعدم قيامه بواجبه المدرسي، أو يطلب مصاريف مدرسية لا علم للمدرسة بها. وبذلك تدعيم لسلوكه القويم الذي يكون خير داعم ومنشط للتفوق. وبذلك يكمل الواحد عمل الآخر، وفي النهاية يكون الاثنان في خدمة التلميذ ـ الابن وفي إسعاده ورفاهيته. من أجل ذلك لا مانع إطلاقاً من

إيجاد رابطة تضم أولياء التلاميذ وأساتذة المدرسة، تشكل منهم لجنة مصغرة تضم مندوبين عن الأهل وعن المدرسة تجتمع باستمرار لتدارس أموراً تربوية تعاني منها المدرسة لإيجاد الحلول لها، وللمشاركة أيضاً في وضع جزء من منهاج التعليم أو تعديله حتى يتوافق مع معطيات المنطقة التي تنوجد فيها المدرسة، على أن يعود كل من مندوبي الأهل والمدرسة إلى من يمثلون للتشاور وإبداء الرأي. ومن ضمن عمل اللجنة أيضاً وضع برامج ميدانية لزيارة حجرات المدرسة أثناء الدراسة، وزيارة مكتبتها والمشاركة في النشاطات المدرسية والترفيهية التي يقوم بها التلاميذ والتي تعود على الجميع بالخير والفائدة.

مما لا شك فيه أن مثل هذا التعاون يحافظ على ميول الأطفال، ويضعها في نصابها السليم، فينميها ويرفع من قيمتها ويؤمن لها المناخات الملائمة.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٢ ـ التركيز على عملية التوجيه منذ الصغر:

متى تعرف المعلم على ميول الطفل منذ الصغر توجب عليه أن يتعهدها بالتعاون مع زملائه لأنه من السهل على المرء أن يسير في مجال قد أحبه ورسمه لنفسه من أن يسير في خط رسمه الآخرون له ولا يمت إلى رغباته بصلة. من هنا ضرورة التركيز على عملية التوجيه منذ الصغر وفق ميول الطفل وما يطمح إليه. لكننا نتساءل كيف يتم التعرف على رغبات الطفل وبالتالي المحافظة عليها ومن ثم توجيهه بما يتلاءم مع مصلحته ومصلحة المجتمع بحيث يجني الجميع المنفعة المرجوة؟.

ما يجب أن تبدأ به المدرسة هو إفساح المجال أمام الأطفال لكي يتعرفوا على حقيقة ذواتهم، حتى يتسنى لهم توجيه قدراتهم واستغلال مواهبهم، وذلك بالإكثار من أنواع النشاطات (اليدوية والفكرية والاجتماعية) حيث يعبر بحرية عن ردود فعله، ومن الرحلات المدرسية إلى مختلف القطاعات (الصناعية، التجارية، التعليمية، السياحية) حيث يطّلع ميدانياً على ظروفها المعيشة، وتعوّده اعتماد مبدأ الملاحظة والاختبار.

ورب قائل إن مثل هذه الزيارات إن توفرت لبعض المدارس فهي لا تتوفر لعدد كبير منها، كما أنها تستغرق الوقت لتشمل كافة الميادين، من أجل ذلك نرى استعمال جهاز الفيديو في المدارس أصبح ضرورة للمساعدة في الكشف الميداني الذي اقترحناه عن طريق هذه الرحلات المدرسية.

بهذا نشبع غريزة حب الاطلاع عنده، ونمنحه الفرص الكافية لتقرير ما يناسبه في المستقبل، ويتوافق مع ميوله ومع ما يصلح له.

وبعد أن يعبّر التلميذ عما هو راغب فيه يصبح لزاماً على المدرسة أن تنمّي استعداده البارز، بدون إهمال باقي الاستعدادات، فتجمع بين التثقيف والتأهيل. فكل تأهيل ناجح وهادف لا بد له من أرضية عمادها الثقافة الواسعة.

والمدرسة لا تستطيع القيام بهذا الواجب إلا عن طريق تعاون الأخصائي النفساني، والمرشد التربوي، والموجه المهني، باعتماد مبدأ تحليل العمل، وتقييم قدرات الفرد، ومن ثم تلاؤم وربط أي نشاط أو توجه مع الواقع. فالأخصائي النفساني يهدف إلى دراسة مقومات الشخصية وما تنطوي عليه ثناياها، وإبراز ميولها ورغباتها، وما هي عليه من صفات وخصائص، أو ما تملك من قدرات واستعدادات. وهو المؤهل لكشف أي نقص يحصل لدى التلميذ، ومن ثم إحالته إلى الجهة المختصة وبخاصة إلى الطبيب أو المرشد والموجه الدراسي. ودور الأخصائي النفساني يبرز بشكل فاعل ودقيق في سبر المشكلة المستجدة، وتفهم خلفياتها بشكل واعٍ وصحيح، ومن ثم رأب ما هو متصدع أو ما هو قابل للانفجار لأنه معد لمواجهة هذه المشاكل وحلها بالوسائل السليمة الصحيحة. نضيف إلى ذلك الدور الذي يلعبه، بالتعاون مع الأخصائيين الآخرين، في تنظيم الصفوف وتسيير شؤون الإرشاد مع أفراد الهيئة التعليمية وكذلك تزويد النظار بالأساليب الحديثة والكفيلة لحفظ النظام وسير العمل بنجاح.

والمرشد التربوي تفرض مهمته إذلال العقبات التي تعترض التلميذ والمعلم والإدارة في عملية التدريس، واستنباط الحلول لها، واتباع كل ما من شأنه تسهيل العمل المدرسي وتسريعه، وعلى الأخص مراقبة التلاميذ عن كثب ليتسنى له تجميع أكبر قدر من المعلومات يحسن استخدامها في عملية التوجيه والإرشاد.

أما الموجه المهني فهو يكمل عمل الأخصائي والمرشد إذ يساعد في إعداد الرجل المناسب للعمل المناسب. فوفق شخصية الفرد وخصائصها يتم التوجيه. ويساعده في ذلك المتخصصون في مختلف النواحي حتى يتمكن من التعرف على جميع المواصفات اللازمة لكل عمل. وماتجدر الإشارة إليه هنا وانطلاقاً من تحليل العمل، وتقييم قدرات المرء هو وجوب وضع مجموعة تراتبية من المهن المؤهل لها، تبدأ بالأحسن إلى الحسن وذلك لصالح التوجيه على الصعيد الاجتماعي، وحفاظاً على سد الثغرات الممكن أن تواجه الفرد كالتضخم في نوع من المهن والحاجة إلى مهن أخرى تكاد تنعدم، أو الحاجة إليها تكون ماسة.

بإيجاد هذا التعاون بين هؤلاء المتخصصين الثلاثة إلى جانب اتصالهم المستمر بالأهل تسلم حياة التلميذ، ويرتقي بسرعة نحو تحقيق ما يطمح إليه، وبذلك نكون قد حافظنا على طموحات الأبناء وسلامتها، ونكون قد ابتدأنا أيضاً بعملية التوجيه منذ الصغر، وهذا ما نفتقر إليه لأن التلميذ في مناهجنا الحالية ينهي دراسته التكميلية وحتى الثانوية بدون أي توجيه، أو الأحرى بدون أن يكوّن أية فكرة عما هو مؤهل له في ميدان العمل.

فالتوجيه منذ الصغر يؤمن اقتصاداً وافراً من الوقت والمجهود مما يسهل على الفرد عملية التخصص، وبالتالي عدم وقوعه فريسة البطالة، لأن الدولة في هذه الحالة تتمكن من معرفة ما تستطيع استيعابه من كل توجيه، وما يتبقى تكون قد أعدت العدة لمواجهته بما يؤمن مصلحته ومصلحتها. كما أن اعتماد مبدأ التوجيه منذ الصغر يفرض إيجاد أفضل السبل لتوضيح هذه المهمة والاستفادة قدر المستطاع من طاقات المرء وإمكانياته.

من جهة ثانية ينبغي على شخصية الموجه ألا تطغى على شخصية التلميذ، فيفرض عليه مفهومه الخاص بدون أي توافق بين وجهات نظر الموجه واستعدادات التلميذ، بل عليه أن يزوده بالمعلومات الكافية عن عالم العمل، ويصحبه وفق تخطيط مسبق بزيارات إلى مختلف المهن لمعايشتها، والاطلاع عن قرب لما يحيط بها من ظروف ومتطلبات. عندئذ يأتي التوجيه تلقائياً بدون أي ترغيب وبصورة غير مباشرة.

فبدون أدنى شك أن اعتماد مبدأ التوجيه منذ الصغر الذي يتلاءم مع قدرات المرء وميوله سيؤمن إلى جانب الاقتصاد بالمال والجهد، دخلاً باكراً وإتقاناً مميزاً يزدادان ويتناميان بقدر ما نؤمن بضرورة هذا التوجيه وبقدر ما نجعله جزءاً لا يتجزأ من مناهج المدرسة وأهدافها الاجتماعية .تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة متابعة التوجيه بعد التحاق الفرد بما وجه إليه عن طريق الدورات التأهيلية وذلك لتذليل الصعوبات والمشاكل التي تعترضه.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٣ ـ التوافق بين التوجيه وسوق العمل:

أمام واقع التلاميذ اللبنانيين الذين يعيشون بمعظمهم، حتى انتهاء المرحلة التكميلية أو الثانوية، حالة ضياع وجهل لمستقبلهم المهني، وطالما اقتنعنا بضرورة التوجيه ينبغي في هذه الحالة العمل قدر المستطاع على توجيه الفرد، وفق رغباته أولاً إذا كانت هذه الرغبات تجد الأرضية الصالحة لترى عليها النور في ميدان سوق العمل، وإلا فينبغي التوفيق دائماً بين من نوجههم وبين متطلبات سوق العمل هذا وحاجاته من الاختصاص، حرصاً على ألا يختل التوازن بين عملية العرض وعملية الطلب، وعلى الأقل حفاظاً على الإمكانيات الشابة

واستغلال طاقاتها ومنعها من الهجرة، أو الوقوع في شرك البطالة. حيال هذا الواقع تقضي الضرورة وخلافاً لما هو حاصل في مناهجنا ومدارسنا بأن يتبع نظام التعليم عندنا استراتجية التربية من أجل المهنة، أي أن يكون هدف التربية إعداد الأجيال لما يتوافق مع ميولهم ومتطلبات سوق العمل، أو بمعنى آخر يجب أن تكون المدرسة بمثابة المعمل الذي ينتج ويُخرّج المتخصصين في كافة الميادين، مزودين بالمهارات الهادفة إلى مختلف المهن. إلى جانب ذلك على المدرسة أن تساعد التلميذ على تكوين صورة واقعية عن قدراته وإمكانياته، ليستطيع بالتالي اختيار الأنسب له، والتوافق مع متطلبات سوق العمل. وبهذا التنسيق نخفف من وطأة مشاكل عدة متداخلة تربوياً واقتصادياً واجتماعياً. عندئذ نطمئن إلى الغد، ونستطيع أن نغزو المستقبل بواسطة الحاضر، ونؤمن لطموحات الفرد مناخاً ملائماً، وأرضية صلبة تدفع به لتحقيق ما يرجوه، ويميل إليه. وبهذا التنسيق نسهم في تسريع عملية التنمية الاقتصادية للبلاد، عن طريق تدعيم ركائز هذا الاقتصاد بقوى إنتاجية فاعلة، مما يساهم في عملية الاكتفاء الذاتي، والاعتماد فقط على العنصر المحلي الذي يزيد، بحسه الوطني، عملية الإنتاج. فمما لا ريب فيه أن مثل هذا التوافق بين عمليات التوجيه ومتطلبات سوق العمل يؤمن تكاملاً اجتماعياً، وتواصلاً بين طموحات الفرد وطموحات الجماعة، كما أنه يعزز فكرة الطموح ويدفع المرء لأن يسمو بمستواه.

نشير هنا إلى المنطقة التي طبقنا فيها البحث ميدانياً هي منطقة زراعية بالدرجة الأولى، مما يستتبع ذلك منطقياً حب الأرض والتعاطي معها والتعلق بها بشكل فاعل منتج. ولكن واقع الحال نراه عكس ذلك، فمن المهن غير المرغوب فيها هناك ١٧٩ فرداً من بين طلاب الدفعة الأولى في البحث لم يرغبوا بمهنة الزراعة، أي بمعدل ٣٦٪ من أفراد العينة يرفضون هذا التعاطي وهذا التماسك، مع الإشارة هنا إلى أن الزراعة من مهنة الذكور وهذا يعني أن النسبة ستزيد، لأن كثيراً من الإناث لا يفكرن في الزراعة إطلاقاً، لهذا لم يرد إلى أذهانهن أن يرفضن هذه المهنة. إذن ومن الطبيعي نتيجة لذلك أن يكون أكثر من ٥٠٪ يرفضون الزراعة، والواقع المهني المحيط بهم، والمفروض أن يهتموا به ويتقنوه. أمام هذا الواقع نتساءل لماذا هذا الشرخ والتباعد بين الإنسان وبيئته؟ ألا يستدعي ذلك تدخلاً سريعاً عن طريق التوجيه المبرمج والهادف إلى ترسيخ العلاقة بين الإنسان والأرض، وإلى طمس الفكرة السائدة بأن الزراعة من المهن الحقيرة عن طريق الإكثار من المدارس الزراعية، أو إدخال مواد ضمن المناهج الحالية تتعلق بالبيئة وكيفية الاستفادة منها، والحفاظ على ثرواتها واستغلالها بشكل علمي إلى أبعد حد ممكن.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٤ ـ إيجاد التنظيم الإداري المساعد:

في ظل التنظيم الإداري الحالي لا تستطيع المدرسة اكتشاف ميول التلميذ والسير في ركابها. فأكثر ما تهتم به هو حشو فكر التلاميذ بالمعلومات، واستظهارها فيما بعد، متوخية إنجاحهم في آخر السنة، وفق مجموع معين من العلامات ينص عليه هذا النظام المعمول به. والتلميذ يبقى معظم وقته خاضعاً لعملية الاستماع، أي في موقف سلبي تملى عليه المواقف، بدون أن يترك أي مجال لتقييم الأستاذ المشرف.

ولكي يكون التنظيم الإداري مساعداً لعملية التفتح عند التلميذ عليه أن يتحرر من الكلمة المكتوبة في النظام الداخلي الحالي، وأن تعطى المدرسة حرية أوسع في التحرك، سواء مع الطلاب أو مع البرامج التي تراها ضرورية لكشف ميول الأطفال، والتي توافق رغباتهم وتحرك طموحاتهم. لهذا السبب نعتقد أن استخدام سجل التلميذ أو البطاقة الشخصية. بشكل مغاير لواقع الحال يساعدنا في الوصول إلى ما نتوخاه، إذ يجب أن يدون فيه مجمل النشاطات اليدوية والفكرية والاجتماعية، إلى جانب هواياته وما هو راغب فيه. وكذلك التقييم الشخصي لأساتذة المواد والعلامات التي يحصل عليها، والنشاطات البيتية التي يمارسها، مع الإشارة إلى جوانب الضعف والصعوبات التي تعترضه، وأيضاً كل اهتماماته في أوقات فراغه، والملاحظات المختلفة التي يدونها أساتذته بالتشاور مع الأهل، وكل ذلك يجب أن يتم على الدوام أسبوعاً بعد أسبوع وسنة بعد أخرى فنستطيع بذلك، وفي نهاية المرحلة المتوسطة، من تكوين فكرة واسعة عن استعدادات التلميذ، ورسم الخطوط الرئيسية لميوله، فتأتي بالتالي عملية التوجيه ميسرة وسهلة، ويصل التلميذ عندها إلى الذروة فيما يوجه إليه. ويرجى من استخدام سجل التلميذ ليس فقط الاستدلال على رغباته وميوله، إنما نستفيد منها أيضاً في رأب الصدع إذ نعزز الإيجابيات الموجودة عنده، ونزيد من عناصر الإنتاج لديه، إلى جانب إصلاح عناصر الضعف والتقليل قدر المستطاع من خطواته المتعثرة، مما يزيد نسبة النجاح عنده التي بدورها تُقوّي إرادته، وتجعل طموحه يتوثب نحو الأفضل.

تجدر الإشارة هنا إلى أن استخدام السجل ليس غاية بحد ذاته بل وسيلة تربوية، هدفها مصلحة التلميذ وإعداده لمستقبل أصلح، وهي تستدعي مهمة ذات مراحل ثلاث أولها تَجْميع المعلومات بتدوين الملاحظات على اختلاف أنواعها، وثانيها تفسير ما دُوّن واقتراح الحلول، وثالثها ترجمة هذه المقترحات ميدانياً والعمل بموجبها.

ومن ضمن التنظيم الإداري المأمول به خيراً تقسيم الطلاب وضرورة توزيعهم، بخلاف ما هو ساري في مدارسنا، وفق مستوياتهم العقلية المتقاربة، إذ من الإجحاف بحق المتفوق أن ينتظر زميله المتوسط الذكاء أو المتخلف. ومن الإجحاف أيضاً بحق المتأخرين أن ندفعهم بنفس السرعة التي نسير بها مع المتفوقين. إذن في كلتا الحالتين هناك إجحاف بحق فئة من الطلاب، إضافة إلى التوتر النفسي والارتباك السلوكي في ما بينهم نتيجة هذا التوزيع غير العادل. مع الإشارة هنا إلى أن هذا التوزيع الذي نرغب به يخلق بعض الأحيان شعوراً بالنقص عند المتخلفين، أو شعوراً بالغرور عند المتفوقين، إنما في أسوأ الأحوال نعتبره الأسلم في الحفاظ على مصلحة كل منهم.

إن الأجدى نفعاً من هذا التقسيم هو اتباع تنظيم الصفوف المتحركة تبعاً لمواد التدريس، أو لنظام الأرصدة لكل مادة من مواد الدراسة. فبإمكان المتفوق بمادة الرياضيات أن يتابع تفوقه رصيداً بعد رصيد دون أن يكون هناك ترابط أو علاقة برصيد اللغة العربية مثلاً الضعيف به، أو الذي يحبطه ويمنعه من الانتقال إلى صف أعلى، مع الحفاظ هنا على مستوى أدنى من الترابط مع بقية المواد إذا كان ذلك ضرورياً. بهذه الخطوة نكون قد زللنا بعض الصعاب من أمام طموحات المرء أو سهلنا أمامه النجاح للوصول إلى ما يطمح، ونتيجة لذلك بإمكان المتفوق بمادة العلوم على سبيل المثال أن يكون قد أنهى برنامج المتوسط الرابع بينما في مادة اللغة الفرنسية لم يتجاوز مستوى الصفوف الابتدائية. إذن نكون قد أطلقنا العنان لطموحاته وأزحنا من أمامها كل تعثر، ونكون أيضاً قد أخذنا في الاعتبار الفروقات الفردية واستفدنا منها بعد أن نكون قد أفدناه بها.

وما يجب معالجته أيضاً هو عدد التلاميذ في كل غرفة. فالنظام الداخلي للمدارس الابتدائية والتكميلية المعمول به حالياً ينص على أنه «لا تجوز مبدئياً قسمة الصف الواحد إلى شعبتين إلا إذا جاوز الأربعين تلميذاً. . . وإذا نقص عدد تلامذة الصف الواحد عن الحد الأدنى المفصّل أعلاه (أي عشرة تلاميذ في المرحلة التكميلية وخمسة عشر تلميذاً في المرحلة الابتدائية) جعل تلامذة هذه السنة في غرفة واحدة مع تلامذة سنة أخرى ينقص عدد تلامذتها عن ذلك الحد الأدنى. . . .»[1] فحيال هذا التنظيم الساري كيف يستطيع الأستاذ أن يتعرّف على كافة طلابه الأربعين في الصف الواحد، ويتنبه إلى خصائصهم وميولهم وتبعات التعليم السليم؟ من جهة ثانية هل أن التلميذ الفرد الذي به تجاوز العدد الأربعين جعل الضرورة تلح إلى قسمة الصف بينما كان ذلك غير مسموح عند مجموع الأربعين؟ من هنا

نرى أنه ولحسن سير العمل المدرسي ألا تضم الشعبة الواحدة أكثر من عشرين تلميذاً ليتمكن المدرس من الإلمام والاعتناء بكل منهم، وإعطائه النصيب الوافر من الدراية والتوجيه، والدخول إلى أعماقهم لتفهم مشاكلهم وامتصاص ما يعانون.

وما نتوخاه من التنظيم الإداري المساعد هو إعطاء استقلالية لكل مدرسة أو ما يسمى بالوحدة التربوية[٢] مع صلاحيات لكل إدارة في أن تعالج مشاكلها مع الجهاز التربوي التابع للوحدة المؤلف من المفتش التربوي والمفتش الإداري والأخصائي النفساني... بدون اتباع التسلسل الهرمي الطويل. نشير هنا إلى أن هذه الوحدة تكون أيضاً على اتصال مع باقي الوحدات في القضاء ومن ثم في المحافظة لتبادل الخبرات والتشاور. وفي إطار الوحدات تكون كل مدرسة تحت إشراف مباشر وعن قرب من قبل الجهاز المتخصص لكل المشاكل التي تعترض المدرسين والطلاب والأهالي. من أجل ذلك تستدعي الحاجة إلى إيجاد ملاك وظيفي تابع لوزارة التربية للمتخصصين في الإرشاد النفسي والتربوي والمهني يكون مسؤولاً عن عمليات الإصلاح في كل مدرسة وعلى كل الصعد.

نذكر فيما يلي الأسماء التي اقترحها الدكتور جوزيف أنطون في محاضرة له[٣] ونراها ضرورية في كل وحدة تربوية:

«المرشد النفسي المدرسي
المرشد النفسي الاجتماعي
المرشد النفسي المهني
الموجه الدراسي المهني
المرشد التربوي والإداري التربوي
المرشد التعليمي
المفتش التربوي»[٤].

وكخطوة لاحقة ومكمّلة نقترح وضع تنظيم جديد يوجد مرحلة خاصة بالإعداد والتوجيه تلي المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الثانوية، تكون بإشراف جهاز متخصص، تقصر مدتها أو تطول وفق المناهج المعدة لذلك والتي تفي بالمطلوب.

من المفيد هنا أن نشير إلى وضع الإرشاد والتوجيه في العالم وفي لبنان، وفق ما جاء على لسان الدكتور أنطون بقوله لقد «نظم العالم المتقدم هذه الخدمات بصورة تؤمن المساعدة للولد وللأهل وللمدرسة. هذا التنظيم يتحسن سنة بعد سنة بسرعة كبيرة وتتحسن

أنواع الخدمة في هذا المجال، ويتحسن إعداد المرشدين والموجهين وتنخفض نسبة التلاميذ لكل مرشد وموجه. فقد أصبحت في فرنسا ٥٠٠ وفي أمريكا حوالي ٣٠٠ أما في لبنان فلا شيء من كل ذلك... وتمضي السنون والنتاج المدرسي في انخفاض سريع بصورة عامة (بالاستناد إلى عائدات النظام التربوي سنة ١٩٧٣)»[٥].

فحيال هذا الوضع نرى أن الشروع في كل إصلاح تربوي يجب أن يبدأ بإيجاد خدمات التوجيه والإرشاد على يد الجهاز المتخصص المشار إليه وإلا فكل خطوة في غير ذلك تكون مضيعة للوقت وعملاً بدون أساس.

فمع التنظيم الإداري المساعد نستطيع الحفاظ على الإطار السليم لكل تفتح ونمو وأن نجعل طموحات المرء في مأمن من الضياع أو الدخول في متاهات يصعب التمييز فيها بين ميول الفرد وبين ما يملى عليه أو يفرض، وتالياً نجعل للفروقات الفردية القدر الكبير من الاهتمام والرعاية.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٥ ـ إعداد المناهج التعليمية الهادفة:

لقد جاء في المرسوم ٩٠٩٩ تاريخ ١٩٦٨/٦/٨ أن الهدف من المرحلة المتوسطة «مساعدة التلميذ على اكتشاف كفاءاته وميوله الشخصية وتوجيهه نحو الدراسة التي تتلاءم مع هذه الكفاءات وهذه الميول»[٦] هذا هو المطلوب وهذا ما نتمناه لاستكشاف ميول التلميذ، واستغلالها في عملية التوجيه، ولكن أين مناهجنا من هذا الهدف؟ فهي بعيدة كل البعد عن تنظيم ثقافة مهنية، أو فنية، أو دراسة ميدانية تساعد المدرس والتلميذ للوصول إلى روح الهدف الذي طرحه المرسوم. فدورها الحالي يقتصر على عملية الإلقاء، وتلقين المعلومات النظرية واستظهارها في الوقت المناسب، والحصول تالياً على النجاح في آخر السنة، بدون استخدام أية طريقة من طرق التقييم الحديثة كالاختبارات والروائز المساعدة في التعرف على حقيقة الميول والقدرات بغية الإرشاد والتوجيه.

ما نقترحه حول هذا الموضوع، وإضافة إلى استخدام طرائق التقييم، هو إفساح المجال أمام الطلاب لممارسة هواياتهم في ساعات الفراغ التي يؤمنها المنهاج من ضمن الدوام الرسمي للمدارس وتحت إشراف المتخصصين لذلك.

ونشير أيضاً إلى أن المنهاج يجب أن يتوافق مع متطلبات الحياة، ومعطيات البيئة التي يعيش فيها التلميذ، لذلك يجب أن يتضمن المنهاج، إضافة إلى المواد الأساسية، مواداً متحركة ومتنوعة بتنوع البيئة، أي وضع مادة بعنوان دراسة البيئة ومعطياتها تهتم بكل ما هو

موجود في المنطقة المحلية، فيحيا التلميذ، ويعايشها، وتأتي المدرسة عندئذ كجزء مكمل للحياة الاجتماعية، ووسيلة لسد حاجاتها، وبالتالي فإن التلميذ يصبح عنصراً أكثر فاعلية في النظام الاقتصادي للأسرة وللمجتمع، مما يسهل عليه بشكل من الأشكال الوصول إلى تحقيق طموحاته، والعمل بموجب ميوله ورغباته. وليس تدريس الموضوعات الريفية «من أجل مواجهة مطالب واحتياجات تغذية المجتمعات الحالية والقادمة فحسب بل كذلك من أجل تمكين كل فرد من أن يلم بصورة شاملة بإطار المنطقة التي يعيش فيها»(٧). وبذلك نكون قد توصلنا إلى المفهوم الذي أطلقه جون ديوي والقائل «التربية للحياة وبالحياة»(٨). ونستشف من ذلك أنه يجب على التربية أن تكون من أجل المهنة، أي وجوب إيجاد ترابط وتنسيق بين التربية وسوق العمل. بمعنى آخر يجب على المدرسة أن تحضّر التلميذ لما ينتظره في المستقبل على الصعيد المهني، أو على الأقل إعطاؤه فكرة شاملة عما هو قادم إليه، فيستعد لذلك ويفكر فيه، ليأتي الاختيار مدروساً ذو فاعلية ونفع عميمين.

وما تجدر الإشارة إلى أهميته هو الانتباه إلى عدم وضع كتب أو نصوص بين أيدي الأطفال توحي، عن طريق غير مباشر، بالتمايز بين الجنسين، أو تبرهن أفضلية أو رفعة جنس على آخر خوفاً من الشعور بالنقص الذي يدفع إلى الرفض لجنسه، وانحطاط قيمته، مما يؤدي حتماً إلى تبخيس طموحه والتقليل من مستواه. والأكثر من ذلك ضرراً هو تخصيص كتب لكل من الجنسين. فالمهم إذن هو الإيحاء لكلا الجنسين وبالأخص للأنثى، التي ما تزال تعاني من مخلفات الماضي، بأنها قادرة على مواجهة الحياة كالشاب، وأن بمقدورها أن تنافسه وتصل إلى المراكز العليا. بذلك نكون قد دمرنا حاجز الضعف عندها وقناعتها بأنها تقع في المرتبة الثانية، وأتحنا أمام الجميع فرص المنافسة المتكافئة والشريفة.

باختصار إننا نثني على ما قاله الدكتور عباس قاسم بأن مناهجنا مهما تكن إيجابياتها فإن الحكم العام عليها هو «أنها مناهج فاشلة لأنها أخفقت في بناء الوطن وبناء المواطن على حد سواء، وبالتالي فإن الحديث عن تعديلها أو تطويرها لا يعدو كونه ترقيعاً لثياب رثة لا تقوى خيوطها على حمل الرقع. إن وطناً يقوم من تحت الأنقاض، أو يبعث حياً من بين القبور لهو بحاجة إلى سياسة تربوية وطنية ثورية، تحدث تبدلات جذرية في واقع المناهج التعليمية وواقع الإنسان والمجتمع والحياة»(٩) ونعطي على سبيل المثال لا الحصر بدل أسلوب التعليم السائد في مدارسنا أسلوب «البصفجية»(١٠) الذي قدمه الدكتور مفيد أبو مراد وهو أسلوب جديد جذري في تغييره ويعني تدريب التلاميذ على البحث الصغير فردياً وجماعياً (البصفجية هي كلمة مركبة من الحروف الأربعة الأولى من كلمة بحث صغير فردي

وجماعي) وخلاصته توزيع بطاقات عمل خاصة بكل درس تشمل على مجموعة من الأسئلة، يتوجب على كل تلميذ أن يجيب عنها إفرادياً مستندين على مرجع يتاح لهم، ثم يجمعها المعلم في موعد لاحق لوضع إشارة رافضة فقط مقابل الخطأ العلمي دون التدخل في الأحكام أو في النواحي الذاتية، في مرحلة ثانية يعيد المعلم البطاقات بعد أن يوزع التلاميذ إلى فرق بغية جمع الأجوبة المشتركة، وهنا يتدخل المعلّم كمشرف يضمن سلامة العمل والدخول إلى المضامين والمفاهيم المتوخاة من كل درس. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هذا التغيير الجذري في الأسلوب وبالرغم مما يستوجب من انتقادات نعتبره تغييراً يحافظ على فرادة الإنسان ويحترم كثيراً من ميوله ورؤاه، ويفتح الباب واسعاً أمام طموحاته ووجهات نظره.

بإعداد المناهج التعليمية الهادفة إذن، وعلى أنقاض ما هو حاصل في مناهجنا اليوم، نكون قد ابتدأنا بالخطوة الأولى الصحيحة، وجعلنا أطفالنا يواجهون حقيقة ذواتهم، ويتجهون وفق ما يميلون ويرغبون.

٨ ـ ٢ ـ ٢ ـ ٦ ـ إعداد الكوادر البشرية المنفذة:

ونقصد بذلك إعداد العاملين في المدرسة للقيام بواجباتهم خير قيام، من الأجير حتى مدير المدرسة مروراً بالأخصائيين في الطب وعلم النفس والإرشاد، لأن كلاً منهم بإمكانه أن يؤثر إيجاباً إذا أعد بإتقان ومهارة وبخاصة إذا ما تعاونوا عند ظهور العوائق والمشكلات.

فيما يتعلق بالأخصائيين سبق وأشرنا إلى أهمية الدور الملقى على عاتقهم وضرورة وجودهم لحسن سير العمل في المدرسة.

أما العنصر الأكثر احتكاكاً وتأثيراً فهو المدرس الذي على يديه يصنع ويرسم القسم الأكبر من مستقبل الطفل، لذلك نتوخى من إعداده، وفق دورات تدريبية تأهيلية متنوعة ومتكررة، تأثيراً أكثر فاعلية في تطور الفرد وتفتح طاقاته وسمو طموحاته.

فمنذ أن يطأ الطفل أرض المدرسة يرتسم في مخيلته مثلاً أعلى يتجسد في شخصية المدرس، في حركاته وفي أقواله وفي سلوكه، فيعشق فيه المنظر والهندام، السلطة والمعرفة. حبه لمثله الأعلى يصبح عند الكثيرين هدفاً للطموح وموضوعاً يسعى إليه، يدفعه لأن يحافظ جاهداً على رضى المدرس وحبه، مما يجعل منه وبدون تفكير آلة مسيرة وعجينة تتشكل وفق إرادة الأستاذ وتوجيهه له. من هنا تكمن أهمية وضرورة إعداد المدرسين لأن ذلك سينعكس ويرتد على مصلحة التلميذ ومصيره. فالتلميذ يتأثر حيال هذا

الحب بكل أقواله، ويعتبرها قانوناً من الجائر المساس به، أو الحط من قدره. من هنا أيضاً يبرز دوره كموجه وكمرشد وبالتالي كمؤثر فاعل في ميول الأبناء وفي مستوى طموحاتهم.

إن دور المدرس لا يجب أن يقتصر على التلقين والتسميع ومن ثم إعطاء العلامة، وفي آخر السنة يلعب دور شرطي المرور بين صف وآخر وفق مجموع معين من العلامات. فواجبه الذي نتمناه هو أن يزرع في كل فرد، وعبر مراحل متكاملة، شخصية المستقبل، أن يرى التلميذ شخصيته المستقبلية بعد إنهاء الدراسة، أن يرى دوره المنتظر في عالم المهن. أن يزرع فيه ثقة بنفسه لا تتزعزع، ويُقوّي عزيمته لتخطي الصعاب، فيرفع من مستوى طموحاته، بالتعاون مع الأخصائيين، حسب ما يلائم ميوله وقدراته. أن يضع في مفكرته كواجب يومي أن تحريك الطلاب أفضل بكثير من تعليمهم، وأن حضوره يجب أن يكون فقط للمراقبة والتوجيه. ومن المفيد أن نشير إلى أن ما يخنق عملية التعليم في مهدها، ويجعل منها مسخرة ومهزلة، هو أن نضعها في كفة وفي الكفة المقابلة نضع حساباتنا الشخصية ومنافعنا الخاصة. فالتعليم رسالة ومن يقوم بتأديتها يجب الاّ يتقص من مفهومها الإنساني السامي المتعالي عن كل أنانية، والمتمثل بالعطاء ونكران الذات.

وما يجب على المدرس أن يضعه نصب عينيه هو احترام نمو الطفل الجسمي والعقلي والاجتماعي، مع احترام شخصيته كما هي وتعويده تحمل المسؤولية واحترام القانون في ظل المعاملة المتزنة التي لا تحيز فيها ولا غموض. بذلك يشد التلاميذ إليه فيلعب بالتالي دور النموذج أو المثال مما يُقوّي عند التلاميذ روح التعلق به ومبدأ المحاكاة الذي يدفع بالطموح إلى مستوى أرقى.

أخيراً ولكي نبعد أثر الأهل السلبي عن النتيجة المدرسية عند الطالب نقترح أن تتم كل الواجبات المدرسية ضمن إطار المدرسة، وتحت رعاية المدرسين بالذات، وبخاصة ما يتعلق بالوظائف والواجبات المعطاة لإنجازها في المنزل تطبيقاً عما تعلموه في الصف وذلك بتمديد اليوم الدراسي، أو بتخصيص قسم منه لحل الوظائف المترتبة على الطالب، وبإشراف المدرسين أنفسهم الذين يوضحون ويفسرون ما هو غامض ومعقد. ونقترح لذلك تأمين دوامين للمدرسة: دوام تعليمي قبل الظهر ودوام آخر بعد الظهر أو عند حلول المساء لإتمام الواجبات المدرسية من كتابة الفروض وحفظ الدروس والقيام ببعض التمارين التطبيقية. ولا ننسى هنا ما يفرضه الواقع كالتعهد بنقل الطلاب من وإلى البيت، مع إعطاء وجبة طعام في المدرسة تأميناً لسير الأمور بشكلها الصحيح.

وفي حال تحقيق ما رغبنا فيه على الصعيد التربوي نكون قد حققنا التواصل السليم مع العائلة، وسرنا بأطفالنا نحو الغاية المرجوة، وبخاصة تحقيق ذاته وإظهار مكنوناته من رغبات وميول، وبالتالي نكون قد رعيناها وتعهدناها حتى نصل بطموحاته إلى المستوى الأرفع.

٨ ـ ٢ ـ ٣ ـ التوجيهات المتعلقة بواجبات الدولة:

نتساءل في هذا المجال هل الوصول، عاجلاً أم آجلاً، إلى العائلة السعيدة التي تنجب الأطفال السعداء، وإلى المدرسة الرائدة، التي ترعى الميول لتخلق الطفل المارد ذا الطموحات العملاقة، يتم دون مباركة الدولة الأم ورعايتها السديدة ضمن إطار التخطيط العام والشامل؟ إن الدولة تحت كافة الظروف هي المسؤولة عن مسيرة الأجيال الصاعدة والمسؤولة عن تخفيف معاناة الشعب بمعالجة العوامل الاقتصادية المعيقة، والتي تربك الحياة النفسية وتجعلها مضطربة. فهي القادرة وحدها استصدار القوانين والمراسيم وتأمين الاعتمادات اللازمة لكل ما يسهم في خلق المواطن الصالح الذي تعلو وجهه بسمة الأمل للغد المشرق.

إن العائلة السعيدة هي، وبدون أدنى شك، نتيجة تهيئة الشاب والفتاة المسبقة للحياة الزوجية التي تنتظرهما، ومن ثم إلى الدور الذي سوف يلعبانه، والواجبات الملقاة على عاتقهما حيال الأبناء، والمشاكل التي من الممكن مواجهتها معهم، وإلى كيفية تربيتهم بإعطائهم بعض المفاهيم الأساسية والضرورية في علم التغذية والنمو، في علم النفس والاجتماع. فهذه التهيئة وهذا الإعداد لا بد من أن يريح المجتمع من مشاكل البيوت المفككة التي يعاني أفرادها من التشرد والحرمان، وما يترتب على هذه المشاكل من معاناة اجتماعية على كل الأصعدة. كما أن جهل الأهل يؤدي في بعض الأحيان من حيث لا يدرون إلى نتائج مضرة ترافق الطفل طيلة حياته، والمجتمع في هذه الحالة سيجني نتيجة هذا التردي حينما يجنح ويشب في ضياع وغربة.

حيال هذا الواقع تلح الضرورة باشتراع نصوص وقوانين تحتّم على الشاب والفتاة استحصال شهادة لهذا الإعداد عن طريق برامج مدرسية[١١] أو برامج إعدادية في مراكز اجتماعية لمن لم يتابع الدراسة، ويرافق هذه الشهادة وبشكل حتمي إشارة أو إعلام من الطبيب المختص بأن الاثنين صالحان للزواج ولا مانع يحول ذلك.

وعلى الدولة أن تزيل نظرات البؤس والحزن من عيون العديد من الأطفال فتشمل

العائلات الفقيرة بالرعاية الصحية من تغذية وتلقيح والقيام بما يساعد المعلم في تسهيل نمو الطفل، لأن تفتح الطفل وارتفاع حاصل الذكاء عنده لا يمكن أن يستمرا إذا لم تساعدهما الصحة الجيدة والبيئة الملائمة.

تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الاعتناء ببيئة ما قبل الولادة التي تعني برأي الدكتور جوزيف أنطون «الأجواء الاجتماعية وشبكة العلاقات ونمط الحياة وكافة الخصائص المميزة للمرحلة الحياتية التي تمر بها المرأة وأسرتها. خلال فترة الحمل»[١٢]. هذا الاعتناء يجب أن يهدف إلى تشخيص هذه البيئة بإعداد برامج غير مدرسية، بواسطة الزيارات الخاصة التي تقوم بها المرشدات الاجتماعيات، أو بواسطة برامج تلفزيونية وإذاعية يقوم بها جهاز متخصص، وذلك من أجل «تحقيق مواكبة تربوية للمرأة والأسرة تساعد على وعي أكبر لواقع وجود الجنين، كما تساعد على اتخاذ مواقف وسلوكيات تتطابق مع هذا الواقع»[١٣]. إضافة إلى ذلك فإن الفائدة تصل إلى مداها الكبير إذا استمر هذا الاعتناء بعد ميلاد الطفل، بتشخيص بيئاته المتلاحقة والاعتناء به من خلال الاعتناء بها.

فتوافر الخدمات الاجتماعية المجانية خير عون لتلك العائلات في إبعاد المرض، وفي تكون العائلات الصحيحة البنية، ولا مانع في هذه الحالة من أن تلجأ الدولة عن طريق الجمعيات الخيرية والإنعاش الاجتماعي إلى رعاية من تراه بحاجة بوضعهم في مخيمات للتدريب والرعاية ضمن برامج تثقيفية، ترفيهية وعلاجية.

بمساعدة العائلة إذن نكون قد ساهمنا في خلق الأجواء الملائمة لتشكل الشخصية القوية. كما نكون قد ساهمنا بحق في تطبيق مبادىء ديمقراطية التعليم. ففي ظل الواقع الحالي وتحت شعار ديمقراطية التعليم يخوض جميع التلاميذ الامتحان في نفس الموقف عملاً بتكافؤ الفرص لنختار الأصلح، وهذا برأينا مساواة شكلية لأن ثمة عوامل عديدة سبق وأشرنا إليها تؤثر في النتيجة المدرسية وبالأخص العوامل الاقتصادية. من هنا نقول إن هذه الديمقراطية في التعليم تفرض إلى جانب تكافؤ الفرص تكافؤاً في الإمكانيات، عندئذ نمتحن جدارة التلاميذ ونطمئن إلى النتائج، وعندئذ أيضاً نفسح المجال أمام تلاميذنا ليتعلموا ما يشاؤون وفق طموحاتهم ورغباتهم، وليس وفق ما يفرض عليهم أو وفق ما يدفعون إليه لأسباب شتى. فمساعدة الدولة في هذا المجال واجب حتمي لأن كل مساعدة فعالة للعائلة هي في نفس الوقت مساعدة فردية واجتماعية ذات أهمية محترمة، ولأن ما ينفق على العائلة سيرتد نفعاً على الأبناء، وبالتالي سيقطف المجتمع ثمار هذه المساعدة

عندما يستوون رجالاً في المستقبل ذوي إرادات صلبة وطموحات ذات شأن كبير.

ولإبعاد أكبر قدر من تأثير المستوى الاقتصادي السيىء للأهل بطريقة مباشرة وسريعة ندعو وبإلحاح لأن يصبح التعليم في لبنان وبكل مستلزماته ومتطلباته مجانياً[١٤] مع تزويد الطلاب بوجبة طعام عند الاستراحة الأولى كي يبقى التلميذ على استعداد تام للمشاركة في عملية التعلم، وعندئذ لا إحراج مادي ولا تأفف من قبل الأهل، وبالتالي لا قلق ولا هروب من تحقيق المبتغى لدى الأبناء.. وخير تعويض للنقص الحاصل في تربيتنا البيتية نقترح تعميم رياض الأطفال، وتزويده بالأخصائيين الفاعلين. فصفوف الروضة التابعة لكل مدرسة تُعتبر مرحلة انتقالية بين البيت والمدرسة، ومرحلة توفر للطفل فرص التعبير عن الذات عن طريق اللعب والغناء والسرد والتركيب.

وما يساعد في إبراز طموحات الأبناء واستغلالها هو استصدار المراسيم لجعل التعليم إلزامياً حتى انتهاء المرحلة المتوسطة كخطوة مكملة ومنطقية تستتبع خطوة التعليم المجاني، بذلك نكون قد أجبرنا الفرد وحتى في أسوأ الأحوال إلى تنمية معارفه، مما يعلي نسبياً مستوى طموحاته. ونشير أيضاً إلى أن خطوة إنشاء المجمعات السكنية الصحية وإسكان ذوي الدخل الضعيف، أصحاب المستوى الاقتصادي المتدني، تحسن من ظروف التلميذ المعيشية، وتخفف من معوقات استعداداته وقدراته.

باختصار أن الدولة في إطار التخطيط الشامل والمسؤول، والتشريع الهادف إلى حماية الطفولة من التشرد والتسيب والاستخدام المبكر، هي القادرة الوحيدة على تحقيق ما هو مرغوب فيه من وجهات النظر المتعلقة بالعائلة أو بالقضايا التربوية، وتالياً هي المسؤولة عن تحقيق سعادة الأطفال المرسومة على وجوههم بابتسامات بريئة معبرة نابعة من قلب ينبض حباً بالحياة وأملاً بالوصول إلى ما يطمحون.

أخيراً وفي هذا التواصل السليم بين العائلة والمدرسة في ظل الدولة الحكيمة والمسؤولة نكتشف فرادة الإنسان في ميوله ورغباته فنهذبها ونسمو بها إلى أقصى درجة ممكنة فنحترم بذلك إنسانية الفرد، وندفع بطموحاته إلى مركز الاهتمام الأول. أما بغياب هذا التواصل والترابط وبغياب البرامج والمناهج التوجيهية، إلى جانب الشرخ الموجود بين المدرسة وعالم العمل يبقى تأثير الأهل فاعلاً في طموح الأبناء ومساهماً في تحديد مستواه.

مراجع الفصل الثامن

١ ـ النظام الداخلي للمدارس الابتدائية والتكميلية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية قرار رقم ٨٢٠ تاريخ ١٩٦٨/٩/٥ المادة ٣٠ ص ٦.

٢ ـ نقصد بالوحدة التربوية هو تقسيم القضاء إلى وحدات تربوية عدة تأخذ بعين الاعتبار عدد التلاميذ في كل وحدة وتكون تحت إشراف مفتشين مختصين في التربية والإدارة والتوجيه وعلم النفس ومهمتها بالتعاون مع مديري المدارس التابعة لكل وحدة تطوير شؤون وحدتهم وحتى إذا أمكن تعديل في المناهج بما يتلاءم مع ظروف ومعطيات كل وحدة.

٣ ـ جوزيف أنطون، الاختصاصيون التربويون الواجب إعدادهم في لبنان، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة غير مطبوعة، ١٩٨٦، ص ١.

٤ ـ للاطلاع على مهام كل هؤلاء المتخصصين ننصح بالرجوع إلى محاضرة الدكتور أنطون في هذا الشأن والمعنونة بـ : «الاختصاصيون التربويون الواجب إعدادهم في لبنان».

٥ ـ جوزيف أنطون، الإرشاد والتوجيه الدراسي والمهني، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة غير مطبوعة ١٩٨٤ ص ٢.

٦ ـ جورج المر: الإنماء التربوي، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، كانون الأول ١٩٨١، ص ٢٤.

٧ ـ لويس مالاسيس في مجلة التربية الجديدة العدد ١٢ آب ١٩٧٧، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية ص ١٥٢.

٨ ـ جورج ثيودوري: تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني، المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، ١٩٧٧ ص ٣.

٩ ـ المجلة التربوية: المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد الثاني ١٩٨٢ ص ٦٤.

١٠ ـ راجع مفيد أبو مراد في المجلة التربوية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت العدد الأول ١٩٨١ ص ١٣.

١١ ـ نرى في هذا المجال ضرورة إدخال مادة جديدة إلى جانب مواد التاريخ والعلوم. . . ويطلق عليها مادة التأهيل الاجتماعي التي نتوخى، بالتخطيط لها وعلى مراحل، الوصول إلى الفرد الفاعل في المجتمع والمزود بكل هذه المعلومات المطلوبة.

١٢ ـ جوزيف أنطون، بنية النظام التربوي في لبنان، محاضرة في كلية التربية الفرع الثاني، غير مطبوعة، ١٩٨٦ ص ٢.

١٣ ـ نفس المرجع ص ٢.

١٤ ـ نشير في هذا المجال إلى سوء طالع أجيالنا من جراء عدم اهتمام السياسة التربوية عندنا ومن قلة تبصرها بتبعات ونتائج الدعوة التي أطلقها أديب إسحاق أحد نهضويينا الثائرين على الأوضاع الاجتماعية منذ عام ١٨٨١ والتي دعا فيها إلى التعليم الإلزامي المجاني وما أثارته من نقاش حاد على صفحات «البشير» جريدة المرسلين اليسوعيين وجريدته «التقدم». (راجع الدكتور جورج هارون في المجلة التربوية الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت، العدد الثالث، ١٩٨٠) ونشير أيضاً إلى أن تكرار الدعوة مع تفنيد بعض أسبابها عله يثير الاهتمام بها.



الخاتمة

في ختام هذه الأطروحة لا بد لنا من التأكيد مجدداً على دور الأهل الفاعل في التأثير على طموحات الأبناء وبخاصة عند غياب التخطيط الهادف الذي يرعى وينظم العلاقة والتواصل بين العائلة والمدرسة، والتفاهم فيما بينهما على استكشاف ميول الأبناء ورعايتها حتى النهاية. ففي ذلك الخير الكبير للفرد والنفع العميم للمجتمع، إذ بوجود الرجل المناسب في المكان المناسب تعمّر البلاد ويزدهر اقتصادها وتحقق بالتالي القيم الإنسانية المتمثلة بتطبيق مبادىء حقوق الإنسان الأساسية.

وما نتوخاه في دراستنا المستقبلية هو التركيز أيضاً على موضوع الطموح إنما من جانب آخر، من جهة علاقته بالواقع بشكل ميداني موسع أي إبراز الأسباب الحائلة دون تحقيق ما يطمح إليه الإنسان، كما نتمنى على من يريد متابعة الدراسة في هذا المجال أن يلقي الأضواء على موضوع صورة الذات وأثرها في مستوى الطموح. كما أننا نود بعد فترة زمنية ليست قصيرة أن نلاحق أفراد عينتنا في دفعتيها التكميلية والثانوية لنرى من جهة مدى التوافق الحاصل لدى الدفعة الأولى بين ما كانوا يطمحون وما هم عليه في الواقع، ومن جهة ثانية مدى التوافق الحاصل بين الذين توجهوا بدون رغبة إلى الثانوية وبين مستوى النجاح عندهم.

ولا بد من أن نشير في هذه الخاتمة إلى أن صعوبات عديدة واجهتنا خلال إعدادنا لهذا البحث كان أشدها تأثيراً الوضع الأمني المتوتر الذي كان يربكنا ويشل من همتنا. يضاف إلى ذلك، وضمن هذا الوضع، صعوبة التنقل في منطقة البحث الواسعة لاختيار العينة وتطبيق الاستمارة ميدانياً. ومن الصعوبات المؤثرة سلباً في بحثنا كانت قلة المراجع المتطرئة من جانب أو من جانب آخر لهذا الموضوع وبخاصة المراجع الحديثة مما اضطرنا إلى استعمال مراجع تعود لتواريخ بعيدة، حتى إن بعضها يعود إلى سنة ١٩٥٥ ومما اضطرنا أيضاً إلى الاعتماد بشكل مميز على نتائج بحثنا الميداني.

كلمة أخيرة لا بد منها في نهاية هذا البحث وهي الدعوة لتضافر الجهود، وتكاتف كل الطاقات الفردية والجماعية، الرسمية والخاصة في طبع الابتسامة على ثغور أطفالنا

علنا في ذلك نكفر عما فعلناه في وطننا الحبيب طيلة السنوات الاثنتي عشرة الماضية، حيث انزرع في نفوسهم الرعب والخوف بدل الأمان والسلام، وعلنا بتلاوة فعل الندامة نكفر عن ذنوبنا في خنق طموحات العديد من أبنائنا، وليكن قانون الإيمان بلبنان الواحد الأحد لجميع بنيه بطوائفه جميعها دستور حياة بوحيه نهتدي، ومن روحه نستشف أن سعادة الوطن وسمو طموحاته تكون بسعادة أبنائه وارتقاء طموحاتهم، وأن راحة الضمير تكمن في إسعاد الآخرين وفي احترام إنسانية الإنسان وصون آدميته.



رقم الاستمارة . . . .

حضرة الطالب العزيز:

يسر الجامعة أن تهتم بك وبما يعود على الشباب بالخير والمصلحة. ولا شك أنك تسعى نحو الأفضل وتحب المزيد من التطور والإصلاح. عملك الآن يخدم مصلحة الشباب الذين تمثلهم، وتوضيح الحقيقة التي تهمك. فمن خلال تعاونك المخلص وتجاوبك الصادق نصل إلى ما تريد وتتمنى.

سنعرض عليك مجموعة من الأسئلة وسوف تمثل إجابتك عليها أهم جانب في بحث علمي تجريه الجامعة. ونحاول من خلال هذا البحث أن نتعرف على اهتماماتك ورغباتك ومتطلباتك وما يؤثر عليها جميعاً.

إجابتك مهما يكن نوعها لها مدلول خاص وترمز إلى غاية معينة. فالإجابة الصحيحة هي فقط الإجابة الصادقة التي تصف تماماً ما تقول. فكل ما نرجوه إذن هو الإخلاص في العمل والصدق في الإجابة على جميع الأسئلة.

ولك الشكر دائماً على تجاوبك الصادق

الجـامعـة

ملاحظة عامة: بإمكانك وضع إشارة X في المربع المناسب.

١ ـ المدرسة: . . . .

٢ ـ الصف: . . . .

٣ ـ الاسم والشهرة: . . . .

٤ ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٥ ـ تاريخ الولادة: . . . . أو العمر بالسنة والشهر . . . .
. . . .

٦ ـ محل الولادة: . . . .

٧ ـ مكان السكن: . . . .

٨ ـ الطائفة: مسلم ☐ مسيحي ☐

٩ ـ هل أنت الولد الوحيد أي لا يوجد إخوة وأخوات لك في الأسرة: نعم □ لا □

١٠ ـ هل أنت الولد البكر أي أول ولد في الأسرة: نعم □ لا □

١١ ـ هل أنت الولد الأصغر أي آخر ولد في الأسرة: نعم □ لا □

١٢ ـ هل لك أخ في العائلة: نعم □ لا □

١٣ ـ هل لك أخت في العائلة: نعم □ لا □

١٤ ـ المسكن: ملك □ إيجار □

١٥ ـ عدد غرفه غير المطبخ والحمام مع اعتبار الصالون غرفة واحدة:

. . . .

١٦ ـ هل يوجد مطبخ في المنزل: نعم □ لا □ داخل المنزل □ أم خارج المنزل □

١٧ ـ هل يوجد حمام في المنزل: نعم □ لا □ داخل المنزل □ أم خارج المنزل □

١٨ ـ الأدوات التي يحويها من هذه المجموعة:

تلفزيون □ سيارة □ مسجلة □ غسالة □ راديو □ مكتبة □ فرن غاز □ تلفون □ براد □ فيديو □ جلاية كهربائية □ مكنسة كهربائية □

١٩ ـ عدد أفراد الأسرة (الأب والأم والأولاد) . . . .

٢٠ ـ هل يوجد أفراد آخرون يعيشون مع العائلة:

نعم □ لا □ عددهم . . . .

٢١ ـ الدخل الشهري للعائلة أي مجموع مداخيل الأشخاص في العائلة مهما كان مصدرها . . . .

٢٢ ـ الأم: متعلمة □ أمية أي لا تعرف القراءة والكتابة □

إذا كانت متعلمة فما هو آخر صف وصلت إليه أو أعلى شهادة تحملها:

. . . .

٢٣ ـ تعمل □ لا تعمل □

ما هي مهنتها إذا كانت تعمل: . . . .

٢٤ ـ اسم الأب وشهرته: . . . .

إذا كان متعلماً فما هو آخر صف وصل إليه أو أعلى شهادة يحملها:

. . . .

٢٦ ـ مهنته الأساسية . . . .

٢٧ ـ إذا كان يتعاطى عملاً آخر ما هو . . . .

٢٨ ـ هل هو موظف يتقاضى أجراً شهرياً: نعم □ لا □

٢٩ ـ هل هو مضمون: داخل في الضمان الاجتماعي أو في تعاونية الموظفين:
نعم □ لا □

٣٠ ـ إذا كان يتعاطى مهنة حرة هل هو رب عمل □ أم عامل □

٣١ ـ هل هو عامل زراعي يعمل لحساب غيره: نعم □ لا □

٣٢ ـ هل هو مزارع يعمل لحسابه: نعم □ لا □

٣٣ ـ هل هو مزارع ـ ملاك يعمل بنفسه في أرضه: نعم □ لا □

٣٤ ـ هل هو ملاك يشغل العمال في أرضه: نعم □ لا □

٣٥ ـ هل حصلت وفاة لأحد الوالدين: نعم □ لا □

٣٦ ـ إذا حصلت الوفاة: من المتوفى
الأم □ الأب □ منذ كم سنة . . . .

٣٧ ـ هل الأب متزوج من امرأة ثانية: نعم □ لا □

٣٨ ـ هل يوجد طلاق أو هجر بين الوالدين: نعم □ لا □

٣٩ ـ أمامك عشرة احتمالات: عليك أن تضع إشارة X واحدة لا غير إلى جانب الاحتمال الذي تريد أن تختاره بعد الانتهاء من المرحلة التكميلية:

* أريد إنهاء الدراسة بعد المرحلة التكميلية والتوظف بها □
* أريد متابعة الدراسة في المدرسة الزراعية □
* أريد متابعة الدراسة في المدرسة المهنية □
* أريد متابعة الدراسة في المدرسة الفندقية □
* أريد متابعة الدراسة في دار المعلمين □
* أريد متابعة الدراسة في الثانوية للوصول إلى الجامعة □
* أريد متابعة الدراسة في مدرسة التمريض □
* أريد الالتحاق في السلك العسكري عن طريق مدرسة الرتباء □
* غير ذلك □ ماذا تريد . . . .
* لا أعرف □

٤٠ ـ ضع إشارة X واحدة أمام المهنة التي تعتبرها مهنتك في المستقبل:
ممرض ☐ صيدلي ☐ طبيب ☐ أستاذ في الجامعة ☐ مزارع ☐ جندي ☐ محامي ☐ مزين للشعر ☐ مهندس ☐ ضابط ☐ عامل ☐ صاحب محل ☐ حلاق ☐ خياط ☐ مدرس ☐ رتيب في الجيش ☐ مهني ☐ دركي ☐ سائق ☐ تقني صاحب صنعة ☐ غير ذلك ☐ ما هي: . . . .

٤١ ـ إذا توفرت لديك الإمكانيات المادية الكافية أي مجال في الدراسة تختار: . . .

٤٢ ـ إذا توفرت لديك الإمكانيات المادية الكافية أية مهنة تختار: . . . .

٤٣ ـ ضع إشارة X واحدة أمام ما يناسبك:
أعتبر نفسي:
* غير قادر لتكملة الدراسة ☐
* وسط وأستطيع تكملة الدراسة لفترة غير طويلة ☐
* مجتهد باستطاعي تكملة الدراسة الجامعية المتخصصة ☐

٤٤ ـ ضع إشارة X واحدة فقط أمام ما يناسبك:
كان أهلي يقولون أمامي منذ الصغر بأنهم ينتظرون مني أن أصبح:
جندياً ☐ مزيناً للشعر ☐ مهنياً ☐ محامياً ☐ خياطاً ☐ معلم مدرسة ☐ طبيباً ☐ مزارعاً ☐ ممرضاً ☐ رتيباً في الجيش ☐ مهندساً ☐ سائقاً ☐ غير ذلك ☐

ماذا كانوا يقولون: . . . .

٤٥ ـ عدد ثلاث مهن لا ترغب بها إطلاقاً:

. . . .

(**) نرجو إعادة الاستمارة للتأكد من أنك أجبت على جميع الأسئلة وخاصة التأكد من أنك وضعت إشارة X واحدة لكل من الأسئلة: ٣٩، ٤٠، ٤٣، ٤٤

المزيد من الشكر لتعاونك المثمر
الجامعة

استمارة بحث   رقم: . . . .

طلابنا الأعزاء:

الإجابة الصريحة والصادقة تؤدي الخدمة المرجوة في تحسين أوضاع الشباب وإزالة العقبات أمام توجيههم السليم. لذلك نأمل من تعاونكم الوصول إلى الهدف وتحقيق الإفادة العامة.

وشكـراً

والآن نرجو أن تملأ الفراغ أي مكان النقط بما هو مطلوب. وفي بقية الأسئلة نرجو وضع إشارة X واحدة لكل سؤال وفي المربع الذي يوافقك:

١ ـ الاسم بالكامل: . . . .

٢ ـ العمر: . . . .

٣ ـ الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٤ ـ مكان السكن: . . . .

٥ ـ المدرسة التي نلت فيها شهادة المتوسط الرابع: . . . .

٦ ـ هل أنت معيد في الصف أي تعيد فيه الدراسة للمرة الثانية: نعم ☐ لا ☐

٧ ـ هل انقطعت عن الدراسة فترة من الزمن بقصد إنهائها: نعم ☐ لا ☐

٨ ـ هل تشعر بأنك تحتاج إلى مساعدة لتتخذ قرارك النهائي بنوع الدراسة الهادفة إلى مهنة: نعم ☐ لا ☐.

٩ ـ هل تنوي متابعة الدراسة في الثانوية: نعم ☐ لا ☐

١٠ ـ هل تعتبر وجودك في الثانوية مؤقتاً ريثما يتحقق لكل ما تطمح إليه: نعم ☐ لا ☐

١١ ـ هل كنت ترغب في دراسة أخرى أو نوع آخر من التعلم ولسبب ما لم تتحقق رغبتك: نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك نعم فما هو سبب ذلك:

. . . .

١٢ ـ هل أن مجيئك إلى الثانوية كان: برغبة منك ☐ برغبة لدى الأهل ☐ برغبتك

مع رغبة الأهل ☐ أم هذا هو المتوفر الآن ☐

١٣ ـ بعد نيلك شهادة المتوسط الرابع هل كنت ترغب في: إنهاء الدراسة والبحث عن وظيفة ☐ متابعة الدراسة المهنية ☐ الفندقية ☐ الزراعية ☐ الدخول إلى المدرسة الثانوية ☐ دور المعلمين ☐ مدرسة الرتباء ☐ السلك العسكري أو الأمن العام ☐ أن تتعلم مهنة حرة ☐ غير ذلك: . . . .

١٤ ـ الأب: أمي ☐ متعلم ☐ إذا كان متعلماً فما هو أعلى صف وصل إليه أو أعلى شهادة يحملها: . . . .

١٥ ـ مهنته: . . . .

١٦ ـ الأم: أميَّة ☐ متعلمة ☐ إذا كانت متعلمة فما هو أعلى صف وصلت إليه أو أعلى شهادة تحملها: . . . .

١٧ ـ مهنتها: . . . .

ملاحظة: نرجو التأكد من أن لكل سؤال جواباً واحداً.

وشكراً لتعاونك المخلص

الجـامعـة



ν	كا٢				
	α				
	,١٠	,٠٥	,٠٢	,٠١	,٠٠١
١	٢,٧١	٣,٨٤	٥,٤١	٦,٦٤	١٠,٨٣
٢	٤,٦٠	٥,٩٩	٧,٨٢	٩,٢١	١٣,٨٢
٣	٦,٢٥	٧,٨٢	٩,٨٤	١١,٣٤	١٦,٢٧
٤	٧,٧٨	٩,٤٩	١١,٦٧	١٣,٢٨	١٨,٤٦
٥	٩,٢٤	١١,٠٧	١٣,٣٩	١٥,٠٩	٢٠,٥٢
٦	١٠,٦٤	١٢,٥٩	١٥,٠٣	١٦,٨١	٢٢,٤٦
٧	١٢,٠٢	١٤,٠٧	١٦,٦٢	١٨,٤٨	٢٤,٣٢
٨	١٣,٣٦	١٥,٥١	١٨,١٧	٢٠,٠٩	٢٦,١٢
٩	١٤,٦٨	١٦,٩٢	١٩,٦٨	٢١,٦٧	٢٧,٨٨
١٠	١٥,٩٩	١٨,٣١	٢١,١٦	٢٣,٢١	٢٩,٥٩
١١	١٧,٢٨	١٩,٦٨	٢٢,٦٢	٢٤,٧٢	٣١,٢٦
١٢	١٨,٥٥	٢١,٠٣	٢٤,٠٥	٢٦,٢٢	٣٢,٩١
١٣	١٩,٨١	٢٢,٣٦	٢٥,٤٧	٢٧,٦٩	٣٤,٥٣
١٤	٢١,٠٦	٢٣,٦٨	٢٦,٨٧	٢٩,١٤	٣٦,١٢
١٥	٢٢,٣١	٢٥,٠٠	٢٨,٢٦	٣٠,٥٨	٣٧,٧٠
١٦	٢٣,٥٤	٢٦,٣٠	٢٩,٦٣	٣٢,٠٠	٣٩,٢٥
١٧	٢٤,٧٧	٢٧,٥٩	٣١,٠٠	٣٣,٤١	٤٠,٧٩
١٨	٢٥,٩٩	٢٨,٨٧	٣٢,٣٥	٣٤,٨٠	٤٢,٣١
١٩	٢٧,٢٠	٣٠,١٤	٣٣,٦٩	٣٦,١٩	٤٣,٨٢
٢٠	٢٨,٤١	٣١,٤١	٣٥,٠٢	٣٧,٥٧	٤٥,٣٢
٢١	٢٩,٦٢	٣٢,٦٧	٣٦,٣٤	٣٨,٩٣	٤٦,٨٠
٢٢	٣٠,٨١	٣٣,٩٢	٣٧,٦٦	٤٠,٢٩	٤٨,٢٧
٢٣	٣٢,٠١	٣٥,١٧	٣٨,٩٧	٤١,٦٤	٤٩,٧٣
٢٤	٣٣,٢٠	٣٦,٤٢	٤٠,٢٧	٤٢,٩٨	٥١,١٨
٢٥	٣٤,٣٨	٣٧,٦٥	٤١,٥٧	٤٤,٣١	٥٢,٦٢
٢٦	٣٥,٥٦	٣٨,٨٨	٤٢,٨٦	٤٥,٦٤	٥٤,٠٥

كا^2					
ν	α				
	,١٠	,٠٥	,٠٢	,٠١	,٠٠١
٢٧	٣٦,٧٤	٤٠,١١	٤٤,١٤	٤٦,٩٦	٥٥,٤٨
٢٨	٣٧,٩٢	٤١,٣٤	٤٥,٤٢	٤٨,٢٨	٥٦,٨٩
٢٩	٣٩,٠٩	٤٢,٥٦	٤٦,٦٩	٤٩,٥٩	٥٨,٣٠
٣٠	٤٠,٢٦	٤٣,٧٧	٤٧,٩٦	٥٠,٨٩	٥٩,٧٠

ملحق رقم ٢ : الجدول الخاص الذي على أساسه نقارن نتيجة كا^2 أو مربع كا .

ν = درجات الحرية .

α = احتمال الخطأ .



المراجع العربية

١ - التوراة.

٢ - الإنجيل.

٣ - القرآن.

٤ - أبو السعد، كمال جندي: **انحراف الأحداث الجناح**، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧١.

٥ - بولس، فارس بولس: **خريطة لبنان الإدارية**، الطبعة الخاصة، بيروت ١٩٨٢.

٦ - ثيودوري، جورج: **تخطيط التلميذ اللبناني لمستقبله المهني**، بيروت المركز التربوي للبحوث والإنماء، الكتاب الثاني، ١٩٧٩.

٧ - جابر، عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

٨ - جيلفورد، ج. ب: **ميادين علم النفس**، ترجمة الدكتور يوسف مراد، القاهرة، دار المعارف طبعة ٥,١٩٧٧.

٩ - الجوهري، محمد، علياء شكري: **علم الاجتماع الريفي والحضري**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٠.

١٠ - حسن، محمود: **الأسرة ومشكلاتها**، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١.

١١ - حطب، زهير، عباس مكي: **مأزم الشباب العلائقي وأشكال التعاطي معه**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٨١.

١٢ - دسوقي، كمال: **اختيار الأفراد**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢.

١٣ - دسوقي، كمال: **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت، دار النهضة العربية ١٩٧٤.

١٤ - راجح، أحمد عزت: **أصول علم النفس**، القاهرة، المكتب المصري الحديث، بدون تاريخ.

١٥ - رايلي، كافين: **الغرب والعالم** (تاريخ الحضارة من خلال موضوعات) ١٩٨٠، ترجمة د. عبد الوهاب محمد المسيري، د. هدى عبد السميع حجازي، الكويت سلسلة عالم المعرفة، عدد ٩٠، حزيران ١٩٨٥.

١٦ ـ رزوق، أسعد: موسوعة علم النفس، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٩.
١٧ ـ الشبيني، محمد: التعليم الريفي، القاهرة، دار المعارف بمصر ١٩٥٨.
١٨ ـ صالح، أحمد زكي: علم النفس التربوي، القاهرة مكتب النهضة العربية، طبعة ١٠, ١٩٧٢.
١٩ ـ صليبا، جميل: المعجم الفلسفي (جزءان) بيروت، دار الكتاب اللبناني ١٩٧١.
٢٠ ـ عاقل، فاخر: علم النفس (دراسة التكيف البشري)، بيروت، دار العلم للملايين، طبعة ٣, ١٩٧٢.
٢١ ـ عاقل، فاخر: أسس البحث العلمي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٧٩.
٢٢ ـ عبد الخالق، أحمد محمد: استخبارات الشخصية، القاهرة، دار المعارف ١٩٨٠.
٢٣ ـ عبد العزيز، صالح، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، جزء أول، القاهرة، دار المعارف بمصر، طبعة ١٢, ١٩٧٦.
٢٤ ـ عبد العزيز، صالح: التربية وطرق التدريس، جزء ثان، القاهرة، دار المعارف بمصر، طبعة ٤, ١٩٦١.
٢٥ ـ عبد العزيز، صالح: التربية وطرق التدريس، جزء ثالث، القاهرة، دار المعارف بمصر، طبعة ٣, ١٩٦٥.
٢٦ ـ عيسوي، عبد الرحمن محمد: علم النفس والإنتاج، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.
٢٧ ـ القوصي، عبد العزيز: أسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٢.
٢٨ ـ كاغان، جيروم: نمو الشخصية، دمشق منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ترجمة صلاح الدين المقداد، ١٩٨٣.
٢٩ ـ كرم، ي: تاريخ الفلسفة اليونانية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، طبعة خامسة ١٩٦٦.
٣٠ ـ كوله، أوسفالد: ولدك هذا الكائن المجهول، تعريب الدكتور أمين رويحة، بيروت، دار القلم، ١٩٧٤.

٣١ ـ المر، جورج: **الإنماء التربوي**، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء، كانون أول ١٩٨١.
٣٢ ـ مرسي، سيد عبد الحميد: سيكولوجية المهن، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٢.
٣٣ ـ معوض، خليل مخائيل: **مشكلات المراهقين في المدن والريف**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧١.
٣٤ ـ يعقوب، غسان: **أزمة المراهقة والشباب**، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر ١٩٧٨.

مجـلات ومنشـورات

٣٥ ـ **التربية الجديدة**: العدد ١٢، بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية آب، ١٩٧٧.
٣٦ ـ **التوثيق التربوي**، العدد ٦، بغداد، مطبعة الشعب، ١٩٧٣.
٣٧ ـ دراسات نفسانية: الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس، العدد ١، بيروت، مطبعة شرقان وديب ١٩٧٤.
٣٨ ـ كتاب الشعب، ١٠١، القاهرة، دار مطابع الشعب، ١٩٦٠.
٣٩ ـ **المجلة التربوية**، العدد الثالث، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء ١٩٨٠.
٤٠ ـ **المجلة التربوية**، العدد الأول، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء ١٩٨١.
٤١ ـ **المجلة التربوية**، العدد الثاني، بيروت، المركز التربوي للبحوث والإنماء ١٩٨٢.
٤٢ ـ **الثقافة العالمية**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في الكويت، العدد ٢٢ أيار ١٩٨٥.
٤٣ ـ **الثقافة العالمية**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في الكويت، العدد ٢٦ كانون ثاني ١٩٨٦.
٤٤ ـ جريدة البيرق، تاريخ ١٩٨٣/٣/٢٢، جريدة لبنانية، يومية سياسية، بيروت، دار البيرق.
٤٥ ـ النظام الداخلي للمدارس الرسمية الابتدائية والتكميلية الصادر عن وزارة التربية الوطنية قرار رقم ٥٨٢٠ أيلول ١٩٦٨.

٤٦ ـ دليل المدارس للتعليم العام لسنة ١٩٨١ ـ ١٩٨٢: المركز التربوي للبحوث والإنماء، بيروت.

مراجـع غيـر منشـورة

٤٧ ـ أنطون، جوزيف: الاختصاصيون التربويون الواجب إعدادهم في لبنان، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة، ١٩٨٦.
٤٨ ـ أنطون، جوزيف: الإرشاد المدرسي والتوجيه الدراسي والمهني، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة، ١٩٨٤.
٤٩ ـ أنطون، جوزيف: بنية النظام التربوي في لبنان، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة، ١٩٨٦.
٥٠ ـ أنطون، جوزيف: الطفل في المرحلة قبل الابتدائية، كلية التربية، الفرع الثاني، محاضرة، ١٩٨٦.
٥١ ـ شكور، جليل: تأثير الأهل في التيجة المدرسية على صعيد المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، الجامعة اللبنانية، كلية الآداب، قسم علم النفس، الفنار ١٩٧٩.
٥٢ ـ طعمه سمير: التربية الفارقية، رسالة ماجستير، الجامعة اللبنانية، كلية الآداب، قسم علم النفس، الفنار ١٩٨٠.

المراجع الأجنبية

53 - AL ASSAAD, MUHAMMED: **L'influence de la structure familiale et de la stratification sociale sur le developpement du AKKAR,** Liban - nord, Paris, 1982 - 1983, thèse pour le doctorat de 3e Cycle.
54 - ANTOUN, JOSEPH: **Problèmes socio - éducatifs au Liban,** Beyrouth, Libania, 1984.
55 - ANDREY, BERNARD et JEAN LE MEN: **La psychologie à L'école,** Paris, Sup, 1968.
56 - BALANDIER, GEORGES: **Sociologie des mutations,** Paris, Ed. Antropos, 1970.
57 - BLUM, G. S.: **Les théories psychanalytiques de la personnalité,** Paris, PUF, 1955.
58 - BOURDIEU, PIERRE et JC. PASSERON: **Les héritiers,** Paris, Ed. de Minuit 1964.

60 - CHAZAL, JEAN: **Les droit de L'enfant,** Paris. PUF, Q. S. J. 4éd, 1975.
61 - CHOMBART DE LAUWE, MARIE - JOSE: **Un monde autre, L'enfance,** Paris, Payot, 2éd, 1979.
62 - CHOMBART DE LAUWE, MARIE - JOSE: **La femme dans la societé,** Paris, C. N. R. S. 1979.
63 - CHOMBART DE LAUWE, PAUL - HENRY + MARIE - JOSE CHOMBART DE LAUWE + SUZANNE MOLLO + MICHELE HUGUET + RENEKAES + JANINE LARRUE + CHRISTINE THOMAS: **Image de la culture,.** Paris, Ed. ouvrière, 1966.
64 - CHOMBART DE LAUWE, PAUL - HENRY + M.J. CHOMBART DE LAUWE + L. COUVREUR + D. DUBOIS - TAINE + F. FICHET - POITREY + P. LABAT + P. MADULE + L.MARCU + O. MIRET: **Famille et habitation.** V. L, Paris, C. N. R. S.
2éd. 1967.
65 - CHOMBART DE LAUWE, PAUL - HENRY: **Pour une sociologie des** aspirations, Paris, Denoêl, 1971.
66 - CORMARY, HENRI: **Comprendre La pédagogie,** Belgique, Marabout, 1975.
67 - DEBRAY - RITZEN, PIERRE: **L'écolier sa santé et son éducation,** Belgique, Casterman, Col. E_3, 1970.
68 - DEBRAY - RITZEN, PIERRE et BADRIG MELEKIAN: **LA dyslexie de L'enfant,** Belgique, Casterman, 1970.
69 - DODSON, FITZUHGH: **Tout se joue avant six ans,** Belgique, Marabout, 1970, Traduction française 1976.
70 - DUCHE, DIDIER - JACQUES: **L'enfant au risque de la famille,** Paris, le centurion, COL Paidos, 1983.
71 - DUFOYER, PIERRE, **La psychologie des adolescentes,** Paris, Casterman 1957.
72 - DUPONT, J - B + F. GENDRE + S. BERTHOUD +. J. -P. DESCOMBES: **La psychologie des interêts,** Paris, PUF, 1979.
73 - EHRLICH, STEPHANE + CLAUDE FLAMENT: **Precis de statistique,** Paris, Sup, 1966.
74 - FREUD, S: **Psychologie collective et Analyse du moi,** Paris, Payot, 1950.
75 - FRISCHAUER, P: **La sexualité dans L'antiquité,** Belgique, Marabout 1974.
76 - GHIGLIONE, RODOLPHE + BENJAMIN MATALON: **Les enquêtes sociologiques,** Paris, A. Colin, Col. U. 1982.
77 - GREGORIE, CLAUDE: **Encyclopedia Universalis,** V. 19.
78 - JADOULLE, ANDREA: **La psychologie scolaire,** Vendôme, Sup, 2éd. 1970.
79 - JAUVEAU, CLAUDE: **L'enquête par questionnaire,** éd. de L'université de Bruxelles 1971.
80 - HATAB, ZUHAYR: **Le developpement de la structure de la famille arabe,**

Beyrouth, L'institut du developpement arabe, branche Liban 1976.

81 - LALANDE, A: **Vocabulaire technique et critique de la philosophie,** 12e éd. Paris, PUF, 1976.

82 - **larousse illustré** (Dictionnaire) Paris, Librairie Larousse, 1980.

83 - LEVY - LEBOYER, CLAUDE: **L'ambition professionnelle et mobilité sociale,** Paris, PUF, 1 éd. 1971.

84 - MAUCO - GEORGES: **Education affective et caracterielle de L'enfant,** Paris, Aubier - Montaigne, 4e éd. 1971.

85 - MEDICI, ANGELA: **L'éducation nouvelle,** Paris, PUF, Q. S. J. 11e éd. 1977.

86 - MENDEL, G.: **La crise de génération,** Paris, Payot 1974.

87 - NUNBERG, H: **Psychopathologie générale des nevroses,** 2éd Paris, PUF, 1957.

88 - ORGLER, HERTA: Alfred Adler et son œuvre, Paris, STOCK, 1955.

89 - PERRON, ROGER: **Les enfants inadaptés,** Paris, PUF, Q. S. J. 2éd, 1975.

90 - PERRON, ROGER: **Modèles d'enfants enfants modèles,** Paris, PUF, 1971.

91 - PIAGET, JEAN: **Le jugement moral chez L'enfant,** Paris PUF, 5éd. 1978.

92 - PIERON, HENRI: **Vocabulaire de la psychologie,** Paris, PUF, 1973.

93 - POROT, MAURICE: **L'enfant et les relations familiales,** 8éd, Paris, PUF, 1979.

94 - REUCHLIN, MAURICE: **La psychologie differentielle,** Paris, PUF, Col, Sup, 1969.

95 - REUCHLIN, MAURICE: **Traité de psychologie appliquée,** V. 5. 12éd, Paris, PUF, 1970.

96 - REUCHLIN, MAURICE: **Traité de psychologie appliquée,** V. 1. 2éd, Paris, PUF, 1971.

97 - REUCHLIN, MAURICE: **Traité de psychologie appliquée,** V. 9, 1e éd. Paris, PUF, 1972.

98 - REUCHLIN, MAURICE: **L'orientation scolaire et professionnelle,** Paris, PUF, Q. S. J. 2éd. 1978.

99 - ROBAYE, FRANCINE: **Niveau d'aspiration et d'expectation,** Paris, PUF, 1éd, 1956.

100 - ROCHEBLAVE - SPENLE, ANNE - MARIE: **La notion du rôle en psychologie sociale,** Paris, PUF, 2éd, 1969.

101 - ROGER, PIRET: **Psychologie differentielle des sexes,** Paris, PUF, Col le psychologue, 1965.

102 - SEIGNER, ANNE - MARIE: **L'encyclopedie des parents modernes,** T.1. Belgique, Marabout 1967.

103 - SILLAMY, NORBERT: **Dictionnaire de psychologie,** Paris, Bordas, 1980.

104 - SPOOK, BENJAMIN: **Le docteur Spook parle aux mamans,** Belgique, Marabout, 1971.

105 - VALIN, EMILE JEAN - PIERRE: **Le pluralisme socio - scolaire au Liban,**

Beyrouth, Dar El Machreq, 1969.

106 - VERALDI,GABRIEL et Brigitte: **Psychologie de la création,** Belgique, Marabout, 1973.

107 - VILLARS, GUY: **Inadaptation scolaire et delinquance juvenile des écoliers perdus, Paris, A. Colin,** 1972.

Articles et Revues

108 - Cahiers internationaux de sociologie LXXII, Janvier - Juin, Paris, PUF, 1982.

109 - **Cahiers internationaux de sociologie** XLIV, Paris, PUF, 1968.

110 - **Les Cahiers de L'enfance** No. 5, Paris, Mars, 1964.

111 - **L'école des parents:** groupe familiale, 1965.

112 - **La psychiatrie de L'enfant VII** fascicule 2, Paris, PUF, 1964.

113 - **Revue française de sociologie,** V. 2, Avril - Juin, 1964.

114 - **Revue de psychologie appliquée,** V. 8, No.1, Paris, Ed. du Centre de psychologie appliquée, Janvier 1958.

115 - **Bulletin de L'institut national d'orientation professionnelle,** Super, D. E. 1965.

116 - Rapport du colloque fait par nations Unies à Genève entre 27 septembre et 7 octobre 1971, il a pour titre: **La jeunesse et la deuxieme - Decennie du developpement,** NewYork, Centre de L'information économique et sociales de L'O. N. U. 1972.

117 - L'orient (Journal Libanais) 23 Mars 1967.

118 - **Association des études pour le developpement:** Sources institutionnelles et documentaires sur le developpement des ressources humains au Liban, Beyrouth 1970.



المحتويات

القسم الثاني: البحث العملي

القسم الثالث: تحليل المعطيات



يعالج هذا الكتاب ، كما يُستدل من عنوانه ، تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم مركزاً في البحث على طموح الأبناء ، وأهمية هذا الطموح ، والعوامل المؤثرة فيه ، ودور الأهل في تغذية هذا الطموح ، وتوفير ظروف نجاحه .

انه دراسة ميدانية ترتكز على منهج نفسي سليم يقوم على ملاحظة الوقائع التجريبية لاستخلاص العبر والنتائج .

ولعل أهميته الكبرى تكمن في كونه يساعد الأهل والعاملين في حقل التربية في عملية توجيه النشء ومساعدته لبناء مستقبل سليم .

الناشر

يطلب من مكتبة المعارف ص.ب 1761 / 11 ـ بيروت ـ